

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

Cintya Vianna Fernandes

**HISTÓRIA ORAL E AS PRÁTICAS DE ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NO SÉCULO XX: O CASO DO MÉTODO DIRETO NO COLÉGIO PEDRO II - RIO
DE JANEIRO**

Rio de Janeiro
2018

Cintya Vianna Fernandes

**HISTÓRIA ORAL E AS PRÁTICAS DE ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NO SÉCULO XX: O CASO DO MÉTODO DIRETO NO COLÉGIO PEDRO II - RIO
DE JANEIRO**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientador: Professor Doutor Afrânio Gonçalves
Barbosa

**Rio de Janeiro
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

F363h Fernandes, Cintya Vianna
 História oral e as práticas de ensino das línguas
 estrangeiras no século XX: o caso do método direto
 no Colégio Pedro II - Rio de Janeiro / Cintya
 Vianna Fernandes. -- Rio de Janeiro, 2018.
 67 f.

 Orientador: Afrânio Gonçalves Barbosa.
 Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
 de Letras, Licenciado em Letras: Português -
 Inglês, 2018.

 1. Língua e linguagem - Estudo e ensino -
 História. 2. Língua e linguagem - Estudo e ensino -
 Falantes estrangeiros. 3. Língua inglesa - Estudo e
 ensino - História. 4. Colégio Pedro II. 5. História
 oral - Metodologia. I. Barbosa, Afrânio Gonçalves,
 orient. II. Título.

Agradecimentos

A Deus, dEle seja toda a honra. Sem a presença dEle na minha vida, nada do que fiz seria possível. Em Salmos 34, o salmista faz menção à bondade do Senhor e eu posso dizer com toda a convicção que eu provei e vi o quão bom é o Senhor.

Aos meus pais, por serem quem são. Só Deus sabe o esforço contínuo dos meus pais para que o meu sonho se realizasse. Muito obrigada por acordarem cedo comigo todos os dias e por acreditarem em mim. Vocês são um verdadeiro presente de Deus para mim!

Ao meu noivo, que esteve do meu lado em cada momento e sempre me incentivou a continuar e a nunca desistir. Obrigada por cada palavra e por ser quem você é na minha vida.

À minha grande família, que sempre esteve do meu lado. Sou muito grata por fazer parte da família Vianna e de poder dividir momentos tão especiais com pessoas incríveis que eu tanto amo!

Ao professor Doutor Afranio Gonçalves Barbosa, que depositou confiança em meu trabalho e me auxiliou em todos os momentos. Muito obrigada!

Ao professor Doutor Rogério Casanovas Tilio, pela prontidão em ler o trabalho. Agradeço muitíssimo!

Aos entrevistados, pela participação e carinho. Em especial, M.C., muito obrigada pelos livros. Sou muito grata pela ajuda!

*Salmos 34:8 Provai, e vede que o Senhor é bom;
bem-aventurado o homem que nele confia.*

Resumo

Esta pesquisa visa estudar as práticas de ensino das aulas de línguas estrangeiras, com foco maior na de Língua Inglesa, no Colégio Pedro II, no século XX. Para que tal objetivo fosse cumprido, entrevistamos quatro ex-alunos que tenham estudado entre 1931 e 1961 e analisamos quais práticas de ensino estavam presentes nas salas de aula e se estavam em concordância com o método de ensino proposto na época: o método direto. A metodologia utilizada foi a História Oral (THOMPSON, 1992; MEIHY; HOLANDA, 2007), uma linha teórica que considera os testemunhos orais como fontes importantes para a área historiográfica. Sendo assim, utilizamos um roteiro de outro trabalho de conclusão de curso (GARCIA, 2016) e o adaptamos para o tema em questão para que ajudássemos a construir parte da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. De modo geral, os resultados demonstraram que os professores seguiam parte das premissas do novo método, contudo, algumas práticas ainda estavam voltadas para o método de gramática e tradução, como o ensino dedutivo da gramática.

Palavras-chave: História oral. Línguas Estrangeiras. Práticas de ensino. Método Direto.

Abstract

This research aims to study the teaching practices of foreign language classes, with a major focus on the English Language, at Pedro II school, in the 20th century. In order for this objective to be fulfilled, we interviewed four former students who had studied between 1931 and 1961 and we analyzed what teaching practices were present in the classrooms and whether they were in accordance with the teaching method proposed at the time: the direct method. The methodology used was Oral History (THOMPSON, 1992; MEIHY; HOLANDA, 2007), which is a theoretical line that considers the oral testimonies as important sources to the historiographic area. Therefore, we used a script of another final course assignment (GARCIA, 2016) and adapted it to the theme to help us build part of the history of the teaching of foreign languages in Brazil. In general, the results showed that teachers followed parts of the premises of the new method, but some practices were still focused on the grammar and translation method, such as the deductive teaching of grammar.

Keywords: Oral history. Foreign languages. Teaching practices. Direct Method.

Lista de quadros

Quadro 1 – Informações sobre os Entrevistados	41
Quadro 2 – Biografia dos Entrevistados	47

Lista de tabelas

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas de estudo	20
Tabela 2 – O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo	21
Tabela 3 – Funcionalidade das Questões	44

Sumário

	Introdução	10
1	A História do Ensino de Línguas Estrangeiras	12
1.1	História do Ensino no Brasil	17
1.2	O Método Direto no Brasil	22
1.3	O Colégio Pedro II e Sua Importância	26
2	História Oral: Breve História	28
2.1	A História Oral para a Monografia	31
2.2	Objetivos da Pesquisa a Partir da História Oral	33
2.3	O Problema da Memória Oral e o Ensino das Línguas Estrangeiras	34
2.4	Objetivo Inicial: Adaptações para a Área da Letras	35
3	Desenvolvimento da Pesquisa a Partir de um Corpus Controlado: Roteiro e Entrevistados	37
3.1	Roteiro	37
3.1.1	Roteiro: Motivação das Perguntas Encaminhativas para Retomada de Turno	41
3.1.2	Funcionalidade das Questões	44
3.2	Entrevistados	46
4	Resultado	48
4.1	Práticas de Ensino e Conteúdo	48
4.2	Visão dos Entrevistados	52
4.3	Inferências	53
	Conclusão	55
	Bibliografia	56
	<i>APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista</i>	59
	ANEXO I- Cessão de Direitos Sobre Depoimento Oral	62
	ANEXO II - Decreto nº 20. 833, de 21 de Dezembro de 1931	63
	ANEXO III - Instruções para execução do decreto nº 20. 833, de 21 de Dezembro de 1931.	64
		66

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras, ao longo do tempo, foi pensado e repensado por diversos teóricos e estudiosos e, na visão dos mesmos, para que tal ensino fosse eficiente, métodos precisavam ser elaborados. Um dos primeiros métodos a ser utilizado, segundo Oliveira (2014), foi o método de gramática e tradução nos séculos XVIII, XIX e na primeira metade do século XX. Essa corrente teórica foi primeiramente utilizada no ensino do latim, do grego e depois foi aplicada às línguas modernas ou “vivas”, como alguns autores as chamavam. O maior objetivo desse método é formar leitores dos grandes clássicos do passado através da análise sistemática das estruturas gramaticais de forma dedutiva (ou seja, através da apresentação da regra gramatical, com exercícios controlados, sem a contextualização necessária) e do uso da tradução em sala para que o aluno compreenda as estruturas da língua estrangeira e as converta para a língua materna e vice-versa.

Como uma crítica ao método anteriormente citado, o método direto tornou-se conhecido no final do século XIX e no início do século XX. Devido à evolução dos meios de comunicação e às conjunturas políticas e globais, o método foi ganhando popularidade, até que, no Brasil, por meio do decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, o método direto foi oficialmente institucionalizado, tendo o Colégio Pedro II como a referência para o ensino secundário da época. O objetivo principal que permeava o método era “desenvolver a capacidade comunicativa dos estudantes” (OLIVEIRA, 2014, p.86), através do ensino indutivo da gramática, da valorização da oralidade e do uso restrito da língua alvo em sala de aula.

Devido às premissas defendidas pelo novo método, em oposição às práticas do método de gramática e tradução, alguns obstáculos precisariam ser enfrentados, tais como: a falta de professores qualificados, de horas/aula e a falta de um livro adequado para o método em questão, como explicitou Leão (1935) e Gomes (2015).

Tendo o cenário acima como base, para que pudéssemos construir um trabalho no colégio de referência da época (Colégio Pedro II), utilizamos uma metodologia de pesquisa (História Oral) que utiliza depoimentos orais para a reconstrução da história, neste caso, para a reconstrução de como se deu o ensino das línguas estrangeiras (francês, alemão e principalmente o inglês) entre 1931 (ano em que o decreto n. 20.833 foi publicado) e 1961 (ano em que o ensino das línguas estrangeiras tornou-se opcional no ensino público a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961), no Colégio Pedro II, a partir da visão de quatro ex-alunos. A escolha da História Oral se deu por sabermos que embora documentos oficiais e livros didáticos sejam fontes confiáveis para estudos historiográficos, eles não podem revelar se aquilo que está no papel realmente aconteceu em sala de aula. Para isso, faz-se necessário a utilização de uma metodologia que perpassasse o papel e resgate as memórias de pessoas ou grupos que possam ajudar na pesquisa.

Nesse sentido, o projeto teve o objetivo geral de recuperar as práticas de ensino das aulas de língua estrangeira, principalmente as de Língua Inglesa, para que pudéssemos analisar

se o colégio que deveria servir de referência para o ensino realmente cumpriu com o que foi proposto pelo decreto. Já os objetivos específicos deste trabalho são: a) adaptar a metodologia História Oral para a área da Letras; b) adaptar um roteiro em História Oral baseando-nos na temática do trabalho; c) pensar sobre a utilidade das fontes orais para o estudo sobre as práticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais/estrangeiras; d) formar um corpus de entrevistas com pessoas da 3ª idade, sendo todos ex-alunos do Colégio Pedro II.

Este trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, analisamos a história do ensino de línguas estrangeiras ao longo dos anos e também refletimos sobre a escolha do Colégio Pedro II para a pesquisa. No segundo capítulo, escrevemos sobre a metodologia de pesquisa utilizada e também refletimos sobre a adaptação do método, inicialmente pensado para a área de História, para a Letras. No terceiro capítulo, apresentamos o roteiro, sua adaptação, construção, a análise do perfil dos entrevistados e o modo pelo qual chegamos aos participantes no trabalho de campo. E, por fim, no quarto capítulo, apresentamos os resultados encontrados a partir da análise das entrevistas.

1 A História do Ensino de Línguas Estrangeiras

No passado, o latim era considerado a língua franca, ou seja, era a língua usada na comunicação entre pessoas com línguas diferentes. Ele era usado no campo dos negócios, da religião, da filosofia e da política. Contudo, com a queda do Império Romano, o latim falado foi deixando de ser usado e somente o latim escrito continuou a existir nas obras famosas, como as de Cícero e Virgílio, que até hoje são estudadas nas universidades.

Segundo Leão (1935), o latim era a língua das escolas até o final do século XV e autores como Montaigne e Descartes hesitaram em relação à língua pela qual deveriam escrever suas obras devido à valorização da língua latina. Contudo, somente uma parte ínfima da população poderia usufruir do privilégio de aprender essa língua, por isso, as pessoas com pouco influência econômica ou que não tivessem o privilégio de ter um professor particular não poderiam aprendê-la.

Foi durante a Renascença, período em que o campo religioso foi sendo substituído pela valorização do racionalismo, que o estudo formal da gramática latina e grega se tornou relativamente popular, embora o latim clássico gradualmente não estivesse mais sendo usado como língua franca e outras línguas vernaculares, como o alemão e o francês comesçassem a ganhar atenção.

Contudo, mesmo com as mudanças supracitadas, segundo Gomes (2015),

Até o século XVI, a língua latina era tão importante para a Europa que se acreditava que bastava saber o latim para que todas as outras línguas pudessem ser assimiladas por comparação, o que fez com que o vernáculo não tivesse o mesmo valor que a língua latina. Esse fato foi ilustrado por Auroux (1992), ao afirmar que “a gramatização (a base do latim) de um vernáculo europeu pode igualmente servir de partida para outra língua e lhe transmitir sua ‘latinidade’” (AUROUX, 1992, p. 44). (GOMES, 2015, p. 18)

Apesar da queda do uso do latim no dia a dia, a análise da gramática e da retórica do latim era usada como um modelo para o estudo de outras línguas até o século XIX. De acordo com Richards and Rogers (2001), ao entrarem nas escolas, as crianças tinham primeiramente uma rigorosa introdução ao estudo da gramática latina e após o ensino básico desta gramática, era introduzido o ensino avançado de gramática e retórica. Apesar do declínio do uso do latim, era dito que o seu ensino ajudava a desenvolver habilidades intelectuais e, devido a isso, as línguas modernas, a partir do século XVIII, eram ensinadas através da apresentação das regras gramaticais e do uso da tradução. Segundo Oliveira (2014),

Desde a primeira década do século XIX, de acordo com Kelly (1969), uma forma adotada pelos professores para ensinarem o latim e o grego clássico se baseava no uso da tradução e no estudo do vocabulário e das estruturas sintáticas. Por essa razão, essa forma de ensino passou a ser conhecida como método de gramática e tradução [...] (OLIVEIRA, 2014, pgs. 75-76)

O ensino da gramática através do método de gramática e tradução era dedutivo, ou seja, o professor deveria apresentar as regras gramaticais, após, era necessário mostrar exemplos em frases isoladas e os alunos eram convidados a aplicar/praticar essas regras em exercícios cuidadosamente controlados. Abaixo está um exemplo de como seria uma possível aula a partir desse método:

Por exemplo, um professor de inglês apresenta o present progressive (ou present continuous, como preferem alguns) a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema - ing. Depois, ele coloca no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical, como, por exemplo, as seguintes sentenças retiradas do romance *Pride and Prejudice*, de Jane Austen: You are always buying books. I am talking of possibilities, Charlie.

O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para os alunos traduzirem para o inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente, ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta. (Oliveira, 2014, pgs. 76-77)

O método em questão não exige que o professor seja fluente na língua alvo e a oralidade é diretamente afetada, pois o plano fonético e fonológico não é trabalhado. Contudo, com os avanços tecnológicos, a revolução industrial e a importância da comunicação, agora em escala cada vez maior, a sociedade foi extremamente afetada e o ensino das línguas estrangeiras precisava se adequar à nova realidade. Além disso, segundo Gomes (2015),

[...] a tradução da bíblia para as línguas vernaculares e o surgimento da imprensa, agregaram maior valor ao estudo por essas próprias línguas, contribuindo para a desvalorização do latim (GOMES, 2015, p. 18)

A partir de 1880, linguistas importantes como Henry Sweet (Inglaterra), Wilhelm Viëtor (Alemanha) e Paul Passy (França) revitalizaram a linguística e os estudos fonéticos. De acordo com Richards and Rogers (2001), os estudiosos defendiam que a fala era a forma primária da linguagem e, por isso, ela deveria ser ensinada primeiro. Em 1886, O *International Phonetic Association (IPA)* foi fundado e foi criado o *International Phonetic Alphabet (IPA)*, permitindo a transcrição fonética dos sons de qualquer língua. Esta associação defendia um ensino indutivo da gramática (ao contrário do que era feito no método de gramática e tradução), o estudo da língua falada (aspecto menosprezado pelo puro ensino da tradução, pois o professor não necessariamente precisava falar a língua alvo e a fluência não era um dos objetivos do ensino) e o uso de diálogos e conversas em sala de aula para contextualização, além do enfoque na língua alvo.

Dentro deste novo viés teórico, autores tiveram diferentes opiniões a respeito do ensino de línguas estrangeiras. Um dele foi Viëtor, ex-professor da Universidade de Marburgo, que expôs suas ideias na publicação de um panfleto (*Language Teaching Must Start Afresh*), em 1882, propondo o estudo dos sons e algumas questões relativas à flexão. Mas foi em 1895, com

o relatório “O ensino secundário na Europa”, apresentado ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, que Viëtor propôs tais mudanças para o ensino das línguas “vivas”:

Não se exige do discípulo nenhum preparo feito em casa . O professor no collegio lê na lingua estranha lenta e claramente um trecho de leitura repetidas vezes, tendo os discipulos durante esse tempo os livros fechados. Ele supre a significação em língua materna das palavras que os discípulos ainda desconheçam ou que não compreendam pelo contexto, e deixa a tradução completa á concurrencia dos alunos, naturalmente debaixo de sua inspeção. Só então se abrem os livros. O professor lê ainda uma vez, ou manda um dos melhoras discipulos ler; outros - não faltarã quem se mostre pronto a fazê-lo — seguem-se na leitura e depois na tradução. Desde que o professor tem a certeza de que os estudantes possuem idéas claras sobre todas as palavras, formula primeiro em lingua materna, caso seja necessario, depois no idioma estrangeiro, perguntas sobre o conteudo do trecho, achando-se por essa occasião abertos os livros, e exige que as respectivas respostas sejam dadas igualmente na lingua estranha por meio de orações completas. Fecham-se depois os livros, e então os mais fortes, mais tarde tambem os tímidos, narram no idioma estranho o assunto do trecho. Agora passa-se á escrita. Primeiro no quadro preto, depois no caderno, uma e outra cousa em forma de resposta ás perguntas novamente feitas pelo professor. Na lição seguinte repete-se o trecho. Um vocabulario com transcripção phonetica, colocado no fim do livro de leitura, mais tarde um dicionario deve colocar o estudante em condições de orientar-se de novo sobre os vocabulos que porventura lhe tenham escapado. Não se exige preparo, ou que o aluno aprenda de cór os vocabulos, e só se declara que na proxima lição deve ser recitada uma poesia ou um trecho em prosa apropriado, quando a maior parte dos discipulos vão para casa com a consciência de “já sabê-lo” e o desejo de fazer-se ouvir da mamãe ou da irmã. Trabalhos escritos feitos em casa não os ha. Condeno a versão de temas da lingua materna para a estrangeira, embora haja neles unidades de sentido. Se conseguirmos levar o estudante ao ponto de pensar e exprimir-se, não só no idioma materno, mas tambem no estranho, temos, a meu vêr, já feito bastante. A tradução para línguas estrangeiras é uma arte que nada tem que ver com o ensino nos collegios. Com o tempo o assunto de leitura deve ser tratado de um modo mais livre, sem que todavia o professor perca jamais de vista este duplo objetivo: compreensão e reprodução. Escusado é dizer que a reprodução deve tornar-se cada vez mais desembaraçada e ir dispondo de um cabedal cada vez mais rico de fórmãs, de pensamentos e de expressões - Mas onde é que fica a gramática? Ela se vai associando já por si muito naturalmente, á leitura. Contudo, em intervalos não demasiado longos deve-se fazer uma revisão da materia de leitura já tratada sobre certos e determinados capitulas da gramática, e reunir sistematicamente o resultado obtido, que será utilizado como complemento de estudos anteriores. Que a língua estrangeira tambem deve ser falada em aula, é cousa evidente. (LEÃO, 1935, p. 24-25)¹

É importante salientar que nenhuma das contribuições dos linguistas citados acima eram métodos, mas foram teorias que ajudaram a criar o que viria a ser conhecido como método direto, foco da nossa pesquisa. Como pode ser visto acima, Viëtor traz importantes inovações no que tange ao ensino da gramática e ao uso da língua estrangeira por considerar importante que o aluno use a língua e que a gramática seja aprendida de forma contínua e natural ao longo do processo de aprendizado.

Richards and Rogers (2001), fazem o seguinte quadro dos princípios gerais defendidos pelos autores e pensadores conhecidos como “reformistas”:

1. a língua falada é primária e isso deve refletir em uma metodologia baseada na oralidade;

¹ Tradução feita por Said Ali de um trecho de Viëtor.

2. as descobertas da fonética devem ser aplicadas no ensino e na formação de professores;
3. aprendizes devem ouvir a língua primeiro antes de vê-la na forma escrita;
4. as palavras devem ser apresentadas em sentenças e as sentenças devem ser praticadas em contextos significativos e não ensinadas como elementos isolados e desconexos;
5. as regras da gramática devem ser ensinadas somente após os estudantes terem praticado os pontos gramaticais contextualizados - ou seja, a gramática deve ser ensinada indutivamente;
6. a tradução deve ser evitada, embora a língua mãe possa ser utilizada para explicar novas palavras ou para checar se os alunos entenderam. ²

Devido às questões supracitadas, métodos de ensino que fossem cada vez mais focados na oralidade (muitas vezes chamados de “métodos naturais”) foram sendo criados, mas mesmo antes dos reformistas, outros autores já pensavam sobre o ensino de línguas, como: Montaigne no século XVI, Sauveur e Franke no século XIX, etc. Gomes (2015) nos lembra que

Cronologicamente, o método direto sucede o da gramática e tradução, mas é interessante apontar que as origens desse novo método precedem até mesmo o seu anterior, com raízes no pensamento sobre o método natural do ensino de línguas em autores como Montaigne [1580], Locke [1683], Rousseau [1762] e Pestalozzi [1818], que propunham um ensino de idiomas baseado na manutenção de constantes conversas com crianças, sem o auxílio de regras gramaticais. Esse método era geralmente utilizado para ensinar infantes em suas casas através do sistema de tutoria. Um clássico exemplo narrado por Montaigne (2002), em sua obra *Essay on the Education of Children*, trata de uma criança cuja educação é entregue a um alemão fluente em latim, e todos os familiares do garoto eram proibidos de se dirigir a ele em outra língua que não a latina, de forma a criá-lo para que aprendesse esse idioma de maneira natural e se tornasse um falante nativo dessa língua de grande prestígio no século XVI. Esse experimento, no entanto, mostrou-se de pouca valia pois, uma vez no ambiente escolar regular, o latim do jovem se tornou corrompido (HOWATT; WIDDOWSON, 2009). (GOMES, 2015, pgs. 21-22)

O Método Direto foi inicialmente aprovado na França e na Alemanha e depois foi conhecido nos Estados Unidos. O nome “método direto” foi primeiramente mencionado em 1853, quando Claude Marcel publicou *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*, colocando a oralidade em plano de destaque e a análise gramatical em um patamar menor. Outro nome importante para estudiosos sobre métodos de ensino foi Maximilian Delphinus Berlitz, um importante linguista, arqueólogo, poliglota e escritor dos Estados Unidos,

² Forma original:

1. the spoken language is primary and that this should be reflected in an oral-based methodology;
2. the findings of phonetics should be applied to teaching and to teacher training;
3. learners should hear the language first, before seeing it in written form;
4. words should be presented in sentences, and sentences should be practiced in meaningful contexts and not to be taught as isolated, disconnected elements;
5. the rules of grammar should be taught only after the students have practiced the grammar points in context - that is, grammar should be taught inductively;
6. translation should be avoided, although the mother tongue could be used in order to explain new words or to check comprehension.

que fundou as Escolas de Idiomas Berlitz. Estas escolas seguiam o método direto e tinham as seguintes diretrizes (Richards and Rogers, 2001, p. 10-11):

1. As instruções em sala de aula eram conduzidas exclusivamente na língua alvo.
2. Somente vocabulários e sentenças do dia a dia eram ensinados.
3. As habilidades de comunicação oral eram construídas em uma progressão cuidadosamente graduada ao redor das trocas de perguntas e respostas entre os professores e os alunos em sala com pouca quantidade de alunos e aulas intensas.
4. A gramática era ensinada indutivamente.
5. Novos tópicos de ensino eram introduzidos oralmente.
6. Vocabulários concretos eram ensinados através de demonstração, objetos, e imagens; já os vocabulários abstratos eram ensinados por associação de ideais.
7. Tanto compreensão auditiva e oral eram ensinadas.
8. Pronúncia e gramática corretas eram enfatizadas.³

Há diferentes versões do método direto, pois cada contexto iria modificá-lo de acordo com sua realidade, mas Oliveira (2014) propõe algumas características principais do método que serão importantes para esta pesquisa: a proibição da língua materna, a proibição da tradução e a necessidade de um professor fluente na língua.

Em relação à proibição da língua materna e da tradução, os professores, ao explicarem algo, não poderiam simplesmente traduzir, mas de acordo com as teorias desse método, eles deveriam usar gestos, imagens, etc. Contudo, algumas perguntas surgem: e se as imagens forem ambíguas? E se a imagem for desconhecida? Acerca disso, Oliveira (2014) diz que para que o significado das palavras *leisure* e *faith* fossem conhecidos eram necessários “insights transcendentais” e “muita inspiração”. Além disso, a proibição do uso da língua materna pode gerar uma ansiedade no aluno, que pode se calar e fazer o professor gastar tempo da aula explicando uma só palavra, quando a tradução seria mais eficiente dependendo da necessidade.

Segundo Richards and Rogers (2001), o método foi um sucesso nas escolas particulares de idiomas (embora saibamos que o mito do falante nativo tenha ganhado força nesta época devido à ênfase no “falar corretamente” uma determinada língua), contudo foi difícil implementá-

³ Forma Original:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
4. Grammar was taught inductively.
5. New teaching points were introduced orally.
6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas
7. Both speech and listening comprehension were taught.
8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

lo nas escolas públicas. O método foi criticado por não ter considerado as realidades práticas de sala de aula e também por não ter uma base teórica rigorosa. Além disso, assim como Oliveira (2014) já aponta como um problema, Richards and Rogers (2001) dizem que nem todos os professores tinham conhecimento suficiente para a aplicação do método ou não eram proficientes.

No Brasil, o método direto foi conhecido pela reforma educacional proposta por Francisco Campos, em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas. Contudo, para que possamos entender o porquê do uso desse método no Brasil, precisamos voltar no tempo e analisar os fatores que contribuíram para a decisão acima.

1.1 História do Ensino no Brasil

Em 1500, Pedro Álvares Cabral, navegador português, juntamente com uma frota de treze navios, avistou as terras brasileiras (mais especificamente, o grupo ancorou na Bahia, em Porto Seguro). Entre 1532 e 1549 o Brasil ficou sobre o regime de Capitanias Hereditárias, após, sob o regime de D. João III, houve a vinda do padre Manoel de Nóbrega e seis missionários jesuítas para a catequese dos povos indígenas. O padre nasceu em 1517, em Portugal, e estudou nas universidades de Salamanca e Coimbra. Sua morte aconteceu no Rio de Janeiro em 1570.

Luiz Alves de Mattos (2010) propõe a seguinte periodização em relação à educação no Brasil:⁴

Período Heroico: 1549-1570

Período de Organização e Consolidação: 1570-1759

Período Pombalino: 1759-1827

Período Monárquico: 1827-1889

Período Republicano: 1889-1930

Período Contemporâneo: 1930 até nossos dias.

O primeiro momento (Período Heroico) foi o mais trabalhoso, afinal, os missionários precisavam começar um sistema educacional completamente novo tendo como objetivo basilar a catequese dos indígenas. Por isso, foi necessário criar um plano para adaptar os nativos aos novos ensinamentos, algumas das leis eram: era proibido comer carne humana, os homens não poderiam ter mais de uma mulher, os feiticieiros eram proibidos, etc. É importante salientar que a educação proposta pelos jesuítas era baseada no modelo europeu, mas as populações nativas tinham suas formas de fazer educação.

⁴ Informação presente no artigo “A Educação Pública antes da Independência” escrito por Maria Aparecida dos Santos Rocha, que por sua vez está presente em: PALMA FILHO, J. C. (organizador) *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação* – 3. ed.. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

Mattos (2010) afirma que a segunda fase foi um período em que os jesuítas impunham o ensino clássico e buscavam uma uniformização da cultura em suas escolas. Dessa forma, na primeira fase, havia um foco maior na cristianização e na conquista da confiança dos povos, já na segunda fase, o foco se deu mais na educação para a formação da elite. Segundo Jélvez (2012),

Em 1570, 21 anos após a chegada dos jesuítas, o Brasil já contava com cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, em Ilhéus, em São Vicente, no Espírito Santo e em São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia). O ensino elementar, que tinha duração de seis anos, fornecia ensinamentos de retórica, gramática portuguesa, latim e grego. Mais tarde, a duração passou a ser de três anos, e as disciplinas administradas passaram a ser Matemática, Física, Filosofia (Lógica, Moral e Metafísica), Gramática, Latim e Grego (Bello, 2008). (JELVEZ, 2012, p. 57)

Os jesuítas detinham a educação e os sistemas de ensino eram orientados pelo *RATIO STUDIORUM* (originalmente *Ratio atque Institutio Studiorum*), sistema de normas escrito por Inácio de Loiola (fundador da Companhia de Jesus em Paris) feito para organizar a educação jesuítica. Algumas características desse sistema eram: currículo único, utilização do mesmo método entre os professores, disciplina rigorosa e repetição dos conteúdos.

Durante o governo de D. José I, a situação política e financeira de Portugal era preocupante, logo, ele nomeou Sebastião José de Carvalho e Mello, Conde de Oeiras e Marquês de Pombal como uma forma de combater a crise vigente. Políticas de fortalecimento do poder nas mãos do Estado foram criadas e os grupos de resistência sofreram represália. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e de Portugal, pois, segundo Rocha (2005),

A campanha contra os jesuítas era acirrada, sobretudo, por dois fatores: a miséria econômica e intelectual do reino, pela qual eram responsabilizados, e o monopólio do ensino por eles exercido desde 1555, quando D. João III lhes confiou a direção do Colégio de Artes. (ROCHA, 2005, p.8)

Pombal expulsou, através do Alvará de 28 de junho de 1759, 53 jesuítas de Pernambuco, 124 da Bahia, 133 do Pará e 199 do Rio de Janeiro. O Estado então, buscando equiparar Portugal e suas colônias às características do mundo moderno, passou a administrar a educação. O ensino, diferente de como era com a presença dos jesuítas já não focaria o aspecto religioso. Segundo Gomes (2015),

As reformas pombalinas da instrução também propunham regras acerca dos manuais produzidos para o ensino. Esses passaram a ser escritos na língua portuguesa, com a recomendação de que as gramáticas fossem produzidas com regras claras e concisas, visando, dessa forma, o fortalecimento do português. Tais características foram comprovadas por Santos (2010), também nos materiais de inglês, através da análise de 5 gramáticas desse idioma dos séculos XVIII e XIX. Mesmo com a queda de Marquês de Pombal, após a morte de Dom José I, as gramáticas de língua inglesa mantiveram os atributos acima citados. (GOMES, 2015, p. 12)

A organização da educação não foi a mesma do período em que os jesuítas administravam. Casos como desmotivação escolar, professores não preparados e falta de sistematicidade nos planos educacionais foram frequentes durante o período Pombalino, além disso, para os cargos considerados mais importantes, eram colocadas pessoas qualificadas para tal, mas em outros cargos, pessoas não qualificadas eram chamadas. Em 1772, para suprir o ensino dado pelos jesuítas, Pombal implementou o ensino das aulas-régias de retórica, grego e latim. Contudo, assim como Jélvez (2012) salienta, as disciplinas não eram articuladas e formava-se basicamente alunos para estudarem posteriormente na Europa. Jélvez (2012) diz que foi somente com a criação do Seminário de Olinda, em 1789, que foi possível “observar uma estrutura escolar propriamente dita, em que havia uma sequência lógica na apresentação das matérias uma duração precisa dos cursos e uma organização dos estudantes em sala de aula” (Jélvez, 2012, p. 60).

Foi em 1807, com a vinda da corte para o Brasil devido às invasões das tropas de Napoleão, comandadas pelo General Junot, que inovações substanciais foram feitas. Diversos cursos foram criados (médio, militar, superior), houve a construção do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e também a criação da Imprensa Régia. Todas essas inovações foram trazidas para tentar fazer do local uma Corte. Além disso, começou-se a pensar sobre a organização do ensino para atender às novas demandas. Assim, a educação ficou dividida em: ensino primário, secundário e superior. Um dos principais objetivos da educação nessa época foi a formação dos futuros dirigentes do país, ou seja, a formação da elite. Logo, o ensino secundário (preparação para o acesso ao superior) e o superior eram priorizados. Essa atitude levou a um descaso nas políticas do ensino primário e impulsionou posteriormente Carlos Leôncio de Carvalho a enviar um decreto ao Parlamento pedindo a reforma do ensino.

No dia 22 de junho de 1809, um documento assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, mandou que fossem criadas uma escola de Língua Francesa e uma de Língua Inglesa, dessa forma, pode-se dizer que esse foi o marco inicial do ensino formal dessas línguas. A escolha das línguas se deu de forma estratégica por causa das relações comerciais entre Portugal, Inglaterra e França. E, no mesmo ano, o padre irlandês Jean Joyce é nomeado como professor de Língua Inglesa. Assim diz um trecho do decreto assinado:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (Oliveira, 1999 apud Chaves, 2004, p.5).

O ensino dessas línguas no Brasil teve um objetivo prático: preparar profissionais para as relações comerciais que o governo de Portugal tinha na época. Outro marco importante é o atual Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837, sendo criado para servir de modelo aos colégios da época. Contudo, o colégio voltou-se muito mais para a preparação para o ingresso no nível superior e diversas reformas no currículo foram feitas ao longo dos anos, como

Santos (2013) afirma. Outro fato importante dessa época foi a reforma proposta por Leôncio de Carvalho em 1879 defendendo a liberdade de ensino primário, secundário e superior.

Segundo Leffa (1999), durante o império, o ensino das línguas modernas era prejudicado pela falta de um método adequado, pois o antigo método de gramática e tradução, utilizado para o ensino do Latim e do Grego no passado, também era utilizado para o ensino das línguas modernas. Além disso, o ensino era afetado por problemas na parte curricular, que “estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas.” (LEFFA, 1999, p. 4). Também é atribuído a esse período o momento em que houve uma decadência no ensino de línguas, como pode ser visto na tabela⁵ abaixo:

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

O período da primeira república (1889-1930), também conhecida como República Oligárquica, foi marcado pela crítica ao modelo imperial por parte dos setores da economia cafeeira que estavam descontentes com a falta de proteção dada aos barões de café. Por isso, segundo Alves (2009),

O Império chega ao final do século XIX já completamente decadente, e seus projetos, especialmente os econômicos e políticos, não respondem às necessidades do povo, particularmente da classe média. Essa classe é a mais insatisfeita, mas não tem forças para derrubar o sistema de governo, pois não possui meios de produção nem influência política necessária para tanto. Neste contexto os cafeicultores juntaram-se aos militares, pois muitos desses pertencem à classe média, buscam apoio de outros pequenos grupos, também de insatisfeitos e, sem praticamente nenhuma participação popular proclamaram a República em 15 de novembro de 1889. (ALVES, 2009, p. 50)

A primeira Constituição da República, de 1891, instaurou o sistema presidencialista e retirou o requisito da renda para votar, contudo, pessoas analfabetas ainda não poderiam exercer o direito do voto. Logo, aqueles que eram alfabetizados detinham maior status na sociedade e o governo não se preocupava com esse problema. Outros marcos importantes sobre a educação

⁵ Ver Leffa (1999).

na República foi a laicidade e o crescimento do pensamento científico com base nos ideais iluministas.

Devido à falta de integração da população negra no país (após a abolição da escravidão) e ao número de pessoas longe da escola, as primeiras organizações sindicais foram criadas. O que os organizadores, principalmente imigrantes, buscavam era a construção de escolas públicas e um ensino laico. O período da República foi marcado por lutas por um país mais democrático em oposição aos grupos sociais que ainda supervalorizavam o ensino elitista.

O ensino de línguas ainda continuava pautado pelo método de gramática e tradução, como atesta a pesquisa feita por Oliveira (2006), e esse método durou até 1931, ano em que o ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, foi marcado pela instituição de um novo método: o Método Direto. Segundo Leffa (1999),

Durante a república, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra mas não as duas ao mesmo tempo. (LEFFA, 1999, p. 6)

Além da diminuição da carga horária do ensino de línguas, a frequência ainda era livre, o que dificultou a oficialização do ensino. Só com a Primeira Guerra Mundial, devido à dificuldade da entrada de estrangeiros para trabalhar no Brasil, que a escola, antes com um perfil técnico, foi mais direcionada para o povo, afinal, a elite precisava formar mão de obra para trabalhar.

Em relação às línguas modernas, Leffa (1999) afirma que é possível notar uma grande redução nas horas para o ensino de línguas⁶, como é possível ver abaixo:

Tabela 2 – O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32

⁶ Ver Leffa (1999)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

1.2 O Método Direto no Brasil

Segundo Machado, Campos e Saunders (2007), devido às situações de conflito geradas na década de 20 (oposição à eleição de Júlio Prestes, crise de 1929, etc), o então Presidente Washington Luiz foi derrubado e Getúlio Vargas começou seu governo provisório com um projeto de reconstrução da nação. Assim, em 1931, com o fim da primeira república, e tendo como ministro da educação e saúde pública Francisco Luís da Silva Campos, a educação passou por uma reforma conhecida como Reforma Francisco Campos. Segundo Oliveira (2015), a educação sempre foi um tópico muito importante para Vargas desde o início de seu governo e algumas das principais mudanças da reforma educacional, feita através do decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, foram: a frequência passou a ser obrigatória e houve a seriação do curso secundário entre fundamental e complementar.

Segundo Leão (1935), a língua inglesa era a segunda língua com maior oferta (230 horas), sendo o francês a com maior oferta (250 horas). Contudo, esses números eram ínfimos se comparados com o número de horas de outros países. A Alemanha, por exemplo, dedicava entre 2 a 5 horas semanais de Língua Inglesa, em 6 ou 7 anos. Em relação ao Francês, eram em média de 4 a 6 horas semanais por 9 anos. Oliveira (2015), em confirmação com o que foi exposto, alega que “A quantidade muito reduzida de aulas era um enorme desafio para os professores do colégio Pedro II, principalmente tratando-se de um método de ensino que deveria acontecer de forma natural, com a finalidade de desenvolver habilidades antes não trabalhadas.” (OLIVEIRA, 2015, p. 49).

Essas reformas propostas por Francisco Campos foram importantes no sentido de que visaram estruturar o ensino educacional secundário brasileiro. Outras mudanças trazidas pelo decreto foram: para que o aluno chegasse ao curso superior era necessário fazer o curso complementar; a criação de programas de ensino para o ano letivo; o corpo docente do Colégio Pedro II seria composto por professores catedráticos e auxiliares e o professor ficaria por 10 anos no cargo, podendo ser reconduzido.

Durante a mesma época, surgiu o movimento da Escola Nova. Esse movimento foi criado por um grupo de intelectuais e pensadores (nomeados como pioneiros da educação), que publicaram textos em defesa da educação para todos, do ensino técnico, da Escola Normal e da educação moral e cívica. Os nomes mais famosos desse período são: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Delgado de Carvalho, Anysio Teixeira, etc. Os ideias de avanço estavam em consonância com o período de mudança no ensino que o país como um todo estava passando.

Algumas ideias defendidas por esse movimento podem ser vistas a seguir:

De acordo com o teor desse manifesto, a educação integral era direito de qualquer indivíduo, devendo o Estado perceber a educação nos seus mais variados graus e entendê-la como uma função social e pública. O Estado deveria, dessa forma, trabalhar em parceria com a família, na colaboração efetiva entre pais e escola. Diante desse direito, cabia ao Estado organizar uma escola acessível em todos os graus, aos que viviam em condições econômicas inferiores, chegando-se, assim, à ideia de escola comum ou única, que não permita apenas a entrada das minorias que possuem privilégios econômicos. A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são qualidades de destaque nesse modelo educacional e deveriam estar presentes na escola única, ficando a escola secundária ainda destinada à formação da elite. (OLIVEIRA, 2015, pgs. 45-46)

É através do Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931⁷ que a instituição do método direto é oficialmente realizada no Colégio Pedro II, como pode ser comprovado abaixo:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas. (BRASIL, 1931)

As turmas serão compostas de no máximo 15 alunos e o mesmo decreto extinguiu os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão. Além disso, as novas orientações para o ensino das línguas “vivas” eram:

Art. 2.º — As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, no idioma que se tem de ensinar.

§ 1.º — A palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível.

§ 2.º — A língua ensinada em todos os anos do curso será a atual, corrente, a que usam os jornais bem redigidos, a que empregam -os escritores contemporâneos mais recomendáveis.

§ 3.º — Só excepcionalmente caberá ao professor a faculdade de recorrer à língua portuguesa para explicações indispensáveis, que ainda não possam ser dadas pelo método direto.

Art. 3 — No segundo ano do curso, o professor Auxiliar, entre outros processos, recorrerá às parafrases e às versions-thèmes (versões imitadas de um trecho traduzido), devendo os assuntos ser de dificuldade progressiva.

Art. 4.º — O ensino será ministrado por meio de quadros, livros e demais objetos que sugiram assuntos para o diálogo. Este deve ser constante entre professor e os alunos e entre os próprios alunos, sob a direção do professor Auxiliar.

Art. 5.º — Haverá, outrossim, ditados sobre a matéria dos diálogos, mas sempre após a leitura dos trechos, obedecendo à sequência: “ouvir e falar,, ler e escrever”. (BRASIL, 1931)

⁷ Ver Anexo 2

O ensino das línguas estrangeiras, a partir dos artigos acima, deveria seguir novas diretrizes e o ensino não poderia mais ser baseado no ensino meramente gramatical, pois a visão de gramática também havia mudado. O ensino de gramática, de acordo com o Art. 11, durante os dois anos de ensino, deverá ser feito através da prática dedutiva a partir da observação dos alunos e o professor nunca deve apresentar a gramática como se fosse uma fórmula pronta e acabada. O último ano do ensino compreenderá filologia, literatura, o estudo social, de origem, notícias e especialidades da língua estudada de forma que o aluno se integre na cultura.

As provas finais, divididas entre prova oral e escrita, consistirá de uma tradução e exercícios de redação (prova escrita) e de perguntas em relação ao autor escolhido, perguntas gramaticais e a leitura e tradução de um trecho (prova oral). Embora a tradução não fosse um dos objetivos propostos pelos estudiosos do novo método, contrariamente, essa prática ainda era utilizada para avaliar os alunos nas provas finais.

O método estava baseado em 33 artigos⁸ e essas são as principais ideias defendidas pela nova visão de ensino de línguas, de acordo com Leffa (1999):

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.⁹

Diante do novo cenário, muitas foram as percepções dos estudiosos e pensadores. Por exemplo,

[...] o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta. (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007)

Mas, Leão (1935), ex-professor do Colégio Pedro II, defensor e implementador do método no colégio, argumentava que o método direto contribui para a educação estética e também para a sonoridade da fala. Ainda, o método direto iria ajudar a cativar o interesse da criança. Oliveira e Cardoso (2009), acerca da mudança de método, afirmam a partir de alguns

⁸ Ver Anexo 3

⁹ Resumo feito por Leffa (1999)

depoimentos de ex-alunos e professores, no estado do Sergipe, que as aulas não eram em língua estrangeira e que as aulas ainda eram focadas na gramática e na tradução.

Em 1942, o então ministro Gustavo Capanema instituiu uma nova reforma educacional no país, e essa reforma foi responsável por “uma verdadeira consciência do ensino médio e abriu caminho para a equivalência geral de tôdas as suas modalidades – secundário, normal, militar, comercial, industrial, agrícola – que hoje constitui uma esplêndida realidade” (CHAGAS, 1957, p. 94). A partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o decreto lei n°. 4244, foram feitas reformulações no ensino secundário que vieram a ser conhecidas como Reforma Capanema.

O ensino secundário, agora, teria as seguintes finalidades:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

Além disso, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo é o ginásial e o segundo compreenderá dois cursos paralelos: clássico e científico. Em relação ao horário estabelecido para as línguas estrangeiras,

Corroboramos então, que a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja, 9,6 % a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas. (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007)

No que tange ao ensino das línguas estrangeiras, ou “vivas”, através da Portaria Ministerial n. 114, de 29 de janeiro de 1943, o método continuava sendo o método direto. Os objetivos para o ensino ginásial das línguas estrangeiras eram: aprender a língua de modo que o estudante possa ler, escrever, compreender e falar com certa facilidade; adquirir conhecimentos sobre a civilização da língua e desenvolver a mentalidade. Para alcançar tais objetivos, o método direto foi mantido, juntamente com um ensino pronunciadamente prático. Buscava-se cumprir o método direto através das seguintes normas: o curso deve ser em língua estrangeira para que o estudante possa pensar na língua, e o ensino não deve ser pautado na simples repetição mecânica, mas, se possível, na reflexão. Além disso, também foi pedido que o professor revisasse o vocabulário já adquirido e que as práticas linguísticas fossem apoiadas em regras gramaticais usuais.

O ensino, nas duas primeiras séries, seria feito de forma totalmente oral com o uso de vocabulários frequentes e as frases mais comuns da língua em questão. O ensino nas outras séries seria baseado principalmente na leitura. A gramática será estudada nas duas primeiras

séries quando for necessária para a explicação de casos mais comuns no dia a dia da língua, nas demais séries, ela será ensinada de modo sistemático.

A leitura ganha tal importância nessa portaria que, em relação ao ensino na primeira série, chega-se a orientar que “A leitura terá agora maior importância, de tal modo que, ao fim do ano, o tempo de aula seja proporcionalmente dividido entre ela e os exercícios orais.” (BRASIL, 1943). Na terceira série, por exemplo, a leitura e a gramática ganham um foco maior e “o ensino tem por objetivos: o conhecimento da língua literária, por meio de textos modernos (séculos XIX e XX), que tenham por assunto principal as paisagens e a vida da França e dos países de língua francesa, e o estudo sistemático da gramática.” (BRASIL, 1943). Contudo, é importante salientar que o ensino gramatical ainda deveria ser feito de forma indutiva e em função do uso.

Na quarta série, a leitura e a gramática também são focalizadas, mas também é sugerido a introdução à tradução de pequenos versos e o trabalho com a escrita. Mais uma vez, a tradução também é recomendada, mesmo não fazendo dos objetivos basilares do método direto.

Em relação aos cursos clássico e científico, através da Portaria Ministerial 148 de 15 de fevereiro de 1943, estava destinado o ensino da história da literatura, da gramática, assim como também o uso da leitura e outras atividades, como exercícios orais. Em 1951, através da Portaria Ministerial 996, de 2 de outubro, segundo Gomes (2015), os novos planos “dividiam os cursos em dois pontos, a saber: no primeiro item, a conversação, leitura e demais exercícios, e no segundo, a gramática, de forma no mínimo paradoxal, pois deveria ser trabalhada pelo método indutivo, mas por meio de numerosos e variados exercícios”.

Dessa forma, devido às dificuldades encontradas para a implementação do método direto, o ensino foi focando cada vez mais na leitura e na gramática. No programa educacional de 1931, o ensino era bastante voltado para a oralidade, mas, devido às divergências encontradas entre o que estava na lei e a realidade, mudanças precisaram ser realizadas. É possível dizer que não foi possível implementar o método direto no Brasil em sua totalidade. Contudo, é importante salientar que as portarias não têm poder de revogar decreto, logo, o método direto ainda estava em vigor.

1.3 O Colégio Pedro II e Sua Importância

Devido ao ato adicional de 1834, o ensino secundário público foi mantido sob a responsabilidade das províncias e diversas instituições foram criadas. O currículo desses estabelecimentos podia variar, mas sabe-se que a tendência era um enfoque nas questões humanísticas. Com esse cenário pouco uniformizado e extremamente fragmentado, pensou-se na possibilidade de equiparar o ensino.

O Colégio Pedro II foi criado pelo Ministro da Educação, Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 1837, quando o Seminário de São Joaquim, através do Decreto de 2 de dezembro, se tornou o atual Colégio Pedro II. Os objetivos iniciais para a sua criação eram de servir de

modelo às outras instituições da época devido à falta de um modelo concreto de ensino e de criar uma elite nacional com pensadores e intelectuais para as altas posições na sociedade. Segundo Veiga (2007), em 1856, foi indicado uma publicação de livros com perguntas e respostas sobre o ensino no colégio modelo para uniformizar os conteúdos dos exames preparatórios da época.

Para estudar no colégio, os alunos faziam uma prova de admissão, e após se tornarem alunos tinham aulas seriadas e regulares. O currículo do colégio era composto pelas seguintes disciplinas: Latim, Grego, Francês, Inglês, Gramática latina e nacional, Filosofia, Geografia, História, Aritmética, Álgebra, Geometria, Ciências Físicas, Desenho e Música. O colégio era responsável pela formação dos futuros intelectuais e por isso o corpo docente e discente era muito bem selecionado. As aulas eram de alto padrão e o aluno, ao concluir o curso secundário, recebia o título de bacharel em Letras.

Devido à importância do colégio, decidimos utilizá-lo na pesquisa por acreditarmos que ele deveria ser a primeira instituição a procurar se adequar às mudanças na legislação, justamente por ser o modelo. Além disso, o ensino das línguas “vivas” (como eram chamadas as línguas estrangeiras), sempre estiveram presente no colégio e foi nele que muitas mudanças no paradigma educacional foram realizadas. Dentre elas, a mudança de método (tema do atual trabalho) e avanços em outras áreas do conhecimento.

O colégio atualmente conta com 12 *campi* no Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Niterói e hoje, com um vasto número de alunos, docentes e pesquisas sendo feitas na área educacional, o Colegio Pedro II ainda é um colégio de referência para outras instituições de ensino.

2 História Oral: Breve História

Paul Thompson é um nome muito importante para qualquer pesquisador que tenha interesse em investigar a área da História Oral. Thompson nasceu em 1935, foi professor de sociologia da Universidade de Essex e escreveu uma das principais obras dessa área: *A voz do passado*. Ele é reconhecido como um dos pioneiros a reconhecer a História Oral como uma metodologia válida de pesquisa e fundou o *Journal Oral History*, marco importante para a evolução da área.

Segundo o autor, a história da História Oral se confunde com a da própria história por ser tão antiga, afinal “Ela foi a primeira espécie de história” (THOMPSON, 1992, p. 45). No passado, ao investigarmos as sociedades pré-letradas, veremos que a oralidade e a tradição oral eram valorizadas. Em seu livro, Thompson (1992) cita o exemplo de Jan Vansina, que escreveu sobre a tradição oral na África e fez importantes descobertas. Vansina percebeu que a tradição oral africana poderia ser dividida em cinco categorias: fórmulas; listas; poesia; narrativas e as memórias. Para manter a tradição do passado, práticas como reuniões em grupos para testemunhar, recitações, etc eram utilizadas. O autor alega que

Em Ruanda, por exemplo, genealogistas, memorialistas, rapsodos e *abiiru*, cada um deles era responsável pela preservação de um tipo diferente de tradição. Os genealogistas, *abacurabwenge*, tinham que se lembrar das listas dos reis e das rainhas-mãe; os memorialistas, *abateekerezi*, os acontecimentos mais importantes de cada reinado; os rapsodos, *abasizi*, preservavam os panegíricos aos reis; e os *abiiru*, os segredos da dinastia. (THOMPSON, 1992, p. 47).

Desse modo, vemos que a oralidade e a memória eram utilizados para manter o passado vivo. José Meihy e Fabíola Holanda são outros dois pesquisadores importantes para a área da História Oral e são autores de uma das obras mais conhecidas: *História Oral: como fazer, como pensar*. Eles afirmam que antes que a escrita fosse criada e nós tivéssemos acesso a tantos documentos históricos escritos, como temos hoje, a oralidade era dominante. Como exemplo, temos casos de importantes livros para a sociedade atual, que são originários da oralidade, como a Bíblia, Ilíada, e Odisseia.

Os pesquisadores afirmam que, há mais de três mil anos, na China, os escribas da dinastia Zhou, fizeram os primeiros registros de relatos pessoais. De acordo com Meihy e Holanda (2007),

Como se consideravam eleitos pelo céu, seus líderes teriam poderes divinos, mas precisariam conhecer o povo que governavam para fazê-lo bem. Isso habilitava a administração pública a coletar histórias do povo, e tais narrativas foram vertidas do oral para o escrito, servindo de uso tanto para o governo como para historiadores de tempos seguintes que se valeram desses textos como documentos. A dinastia Zhou, segundo a tradição, possuía uma série de sistemas e regimes sobre propriedades de terras, leis religiosas e jurídicas e até cânones musicais regulados, e isso implicou transformações que necessitavam de controle. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 92-93)

Assim, o registro escrito desde cedo implicou poder e controle. O Império Romano, por exemplo, devido às grandes conquistas e à expansão territorial, precisou utilizar a escrita e a documentação para ajudar no controle dos locais dominados. A escrita ganhou assim uma visão diferenciada da fala e quem detinha o poderio da escrita, poderia exercer controle. Por isso e outros fatores, vemos que a sociedade contemporânea tem dificuldade em ver a oralidade como uma fonte respeitável de conhecimento.

Heródoto, considerado o “pai da história” utilizou o testemunho de pessoas para escrever. Heródoto foi um personagem tão importante que

Pode-se, contudo, dizer que, respeitadas as mudanças, o “método” de Heródoto foi base, longínqua, é verdade, para um ramo de história oral mais tarde conhecida por “história testemunhal”. É importante assinalar que Heródoto abriu um campo inspirador para a classificação das entrevistas, na medida em que propunha análise das procedências de suas fontes: pessoas do povo, soldados, administradores, agentes palacianos. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 96)

O “método” utilizado por Heródoto pode ser considerado puro, pois se valia somente das entrevistas e da observação. Ao contrário de Heródoto, Tucídides, historiador da Grécia antiga, não confiava totalmente na oralidade e fez o que pode ser classificado como história oral híbrida, por se valer de várias fontes. Contudo, mesmo sendo híbrido ou puro, os pensadores viam nas fontes orais validade para suas questões.

A escrita virou critério para a divisão social e a fala foi subjugada à literatura e à gramática, como vemos até hoje em dia práticas de ensino que visam equiparar a fala do aluno à escrita dos grandes clássicos do passado. Meihy e Holanda (2007) completam esse tópico alegando que

Tal foi o impacto da escrita sobre a oralidade que gradativamente esta passou, em parte substancial, a depender da geração de conhecimentos definidos pela grafia. Abriu-se progressivamente uma nova tradição, a era da oralidade secundária. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.98)

O surgimento da imprensa, mais ou menos em 1455, por Gutenberg, gravador, inventor e gráfico do Sacro Império Romano-Germânico, foi outro marco muito importante para a dominação da escrita sobre a fala. O documento escrito passou a ter cada vez mais validade e foram sendo considerados confiáveis, já as fontes orais estavam no âmbito da memória e do subjetivismo. A supervalorização da escrita, como escrito acima, resultou na dominação e controle de povos e na separação entre pessoas letradas e não letradas na sociedade.

Contudo, mesmo com a visão cada vez mais depreciativa da fala, Michelet, autor da *História da Revolução Francesa* de 1789 foi contra a visão que a maioria tinha sobre as fontes orais e considerava as entrevistas como “documentos vivos”. Michelet, dessa forma, utiliza o que, no futuro, viria a ser de grande valia para os novos estudiosos desse método: as entrevistas.

Só após a Segunda Guerra Mundial é que, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, buscou-se, através das entrevistas, estudar os acontecimentos com o fim da guerra e os critérios relacionados à História Oral foram se desenvolvendo. Além disso, com a evolução da tecnologia e com o surgimento do gravador, da câmera, etc, pode-se dizer que surgiu a História Oral Moderna. A História Oral é nova e ainda está em avanço. No começo, ela tinha duas funções:

- 1- registrar fatos e histórias em particular, pois poderiam se perder sem gravações;
- 2- divulgar experiências relevantes e estabelecer ligações com o meio urbano, que consumia as entrevistas, promovendo assim um incentivo para a compreensão da história local. Esse processo ficou conhecido como “História Imediata” (MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 105)

A História Oral tem contribuído para diversas áreas do conhecimento. Thompson (1992) lista alguns nomes que utilizaram as fontes orais e fizeram importantes descobertas. Robert Harms contribuiu para a história econômica ao estudar a produção, o comércio e o mercado em sua região. Christopher Storm-Clark estudou as atividades relacionadas à mineração, no século XIX, e desmentiu importantes documentos oficiais. Allan Nevins, valendo-se das fontes orais, escreveu a biografia de Henry Ford e contribuiu para o entendimento das mudanças e dos métodos criados por Ford. George Ewart Evans estudou sobre a agricultura de East Anglia e fez importantes descobertas. William Montell estudou uma colônia negra, que após a libertação dos escravos, precisou lutar pela sobrevivência. Esses são só alguns dos nomes de pesquisadores que usaram fontes orais para auxiliá-los em suas indagações.

Contudo, pessoas ainda duvidam sobre a validade dessas fontes orais, principalmente se pensarmos no âmbito acadêmico. Tendo isso em mente, Thompson alega que as pesquisas que envolvem documentos oficiais como cartas, relatórios, etc, procuram investigar a veracidade dos documentos questionando a autenticidade, a autoria, o papel social do autor, mas essas questões podem ser respondidas com mais confiança se tivermos uma fonte oral do que uma fonte escrita. As fontes escritas, embora muitas vezes não sejam questionadas com a rigorosidade necessária, também não estão alheias à subjetividade. Um exemplo claro é o de Lawrence Goodwin (Thompson, 1992):

Lawrence Goodwin utilizou jornais e outras fontes escritas em combinação com entrevistas para um estudo político sobre um condado do leste do Texas, no qual, na década de 1890, um partido democrata, exclusivamente de brancos, expulsou do poder os populistas, que eram inter-raciais. A partir da imprensa democrata local, era impossível dizer como isso aconteceu, quer, na verdade, como os populistas haviam, de início, conseguido apoio, e quem havia sido a maioria de seus líderes políticos. Goodwin conseguiu descobrir três tradições orais distintas, oriundas de posições políticas diferentes na comunidade, as quais, quando ligadas às notícias da imprensa, mostraram que o contragolpe democrata se baseara numa campanha sistemática de assassinato e intimidação. Não só o jornal omitira deliberadamente a significação política do que noticiava, como também alguns dos “eventos” noticiados não haviam ocorrido e foram publicados como parte da intimidação. (THOMPSON, 1992, p. 140-141)

A partir da experiência de Goodwin (Thompson, 1992), vemos que a língua é ideológica e isso irá perpassar na fala ou na escrita. Quem escreve uma carta, um relato ou uma ata faz parte de um determinado grupo social, mora em um determinado local, possui uma profissão específica, entre outras coisas. Da mesma forma que no século XXI pessoas criticam a visão e a posição de certos jornais e revistas, um pesquisador que irá trabalhar com essas fontes de pesquisa do passado precisa tomar cuidado e investigá-las para que não as tenha como verdade absoluta ou como fontes imparciais.

Devido a esses fatores, tanto os materiais de entrevistas gravadas, quanto os materiais escritos estão sujeitos à “percepção social dos fatos” (THOMPSON, 1992, p. 145). Não cabe ao pesquisador extrair a verdade absoluta, mas avaliar a “significação social” (THOMPSON, 1992, p. 145) que foi construída na entrevista.

2.1 A História Oral para a Monografia

Os apontamentos feitos acima acerca da importância das fontes orais para a reconstrução do passado são importantes para entender o objetivo do uso dessa metodologia na monografia, que é contribuir com os estudos sobre as práticas de ensino nas aulas de língua estrangeira, mais especificamente, de Língua Inglesa, entre as décadas de 1931 a 1961 no século XX.

A História Oral nos pareceu ser a melhor opção para utilizarmos, pois além de já ter sido usada por diversos pesquisadores supracitados, cumpre com um dos objetivos da pesquisa, que é resgatar memórias do passado. Assim, a partir das entrevistas poderíamos resgatar as lembranças dos participantes e complementar as pesquisas em fontes escritas com essa em fontes orais.

Para Meihy (2007), a História Oral faz parte do conjunto de fontes orais, que são gravações feitas com o intuito de guardar ou preservar algo. A entrevista é uma das formas mais conhecidas da história oral, e para que ela faça parte dessa metodologia, ela precisa fazer parte de um projeto. Dessa forma, tudo que é feito em História Oral é premeditado e é planejado meticulosamente.

Sem projeto não há história oral e para tal precisamos responder às perguntas: de quem? (qual grupo será entrevistado e o porquê); como? (o projeto deve ser muito bem delimitado e conter informações como duração da entrevista, local, etc) e o por quê? (ou seja, quais motivações nos levam a utilizar a história oral como metodologia para a pesquisa).

A História Oral é composta por dois colaboradores: entrevistador e entrevistado. Meihy (2007) faz questão de enfatizar a importância de ver o entrevistado como um colaborador da pesquisa e não como um objeto a ser investigado. A questão eletrônica também é um tópico importante, pois a preservação e o arquivamento faz parte dos procedimentos da metodologia. É importante esclarecer que não há uma “receita” para um projeto em história oral, mas observações feitas por Silveira (2007) acerca da entrevista são importantes:

1. Ter consciência de que não existe neutralidade do pesquisador desde a escolha pelo tipo de entrevista até qualquer outro instrumento de coleta de dados ou fontes.
2. Respeitar os princípios éticos e de objetividade na pesquisa, lembrando que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. Todas as conclusões são provisórias, pois podem ser aprofundadas e revistas por pesquisas posteriores.
3. O pesquisador não deve se apropriar da entrevista somente como uma técnica de coleta de dados, mas como parte integrante da construção do objeto de estudo.
4. A entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Dar preferência a perguntas mais abertas e a um roteiro flexível.
5. Reservar um tempo relativamente longo para a realização da entrevista.
6. Durante a entrevista, é válido ter um diário de campo onde possam ser feitas anotações das reações, posturas e impressões do entrevistado, dificuldades nas informações obtidas, o que provocaram suas lembranças, novidades nas informações ou conteúdo, informações obtidas em off, etc.
7. Fazer uso de elementos que evoquem a memória do entrevistado como fotografias, recortes de periódicos e menção a fatos específicos podem facilitar o desenvolvimento do trabalho.
8. Construir fichas que organizem e orientem as futuras fontes orais. Deve-se privilegiar dados como: nome do entrevistado, número da entrevista que vai representar dentro do universo da pesquisa, idade do entrevistado, endereço, local onde foi gravada a entrevista, nome do entrevistador, idade, profissão, religião, data das entrevistas realizadas com o informante, em que fitas (previamente numeradas) estarão gravadas as entrevistas, em que páginas da transcrição se encontrarão referências a determinados temas e se há alguma restrição ao acesso às informações.
9. No início da entrevista, gravar informações como: nome do entrevistado, do(s) entrevistador(es), data, local e finalidade do trabalho.
10. Providenciar um Termo de Consentimento Informado, onde fique bem claro ao entrevistado: a) finalidades da pesquisa; b) nome do informante e número do documento pessoal, como RG; c) se a divulgação da entrevista oferece riscos ou prejuízos à pessoa informante; d) permissão ou não para divulgar o nome do informante (caso não seja permitido, orienta-se que se produza uma declaração para esse fim no verso do termo, sendo assinado por ambas as partes (pesquisador e entrevistado), podendo o informante optar por um pseudônimo; e) cedência dos direitos de participação do entrevistado e seus depoimentos para a pesquisa em questão; f) abdicação dos direitos autorais do entrevistado e de seus descendentes; g) data e assinatura do termo pelo participante e pesquisador – torna-se importante, nesse item, anexar ao termo que será assinado por ambas as partes, a transcrição da entrevista. (SILVEIRA, 2007, p. 39-40)

A História Oral pode ser utilizada para descobrir algo que não pode ser analisado em documentos escritos, para descobrir uma outra versão de alguma história, para estudar sobre grupos e a construção de suas identidades e também para estudar aquilo que os documentos escritos não conseguem captar. No caso dessa pesquisa, para que pudéssemos resgatar as práticas de ensino e as vivências em sala de aula contrapondo-as com a legislação vigente na época, precisávamos criar um projeto e delimitar nosso escopo investigativo.

Por isso, primeiramente levantamos pesquisas sobre a área da História Oral, sobre a criação de um projeto nessa metodologia e logo após estudamos sobre o tema dessa monografia: a questão do método direto. Devido à importância dada ao Colégio Pedro II, decidimos fazer dele nosso ponto de partida e entrevistamos pessoas que tivessem feito parte dessa escola entre

1931 (ano em que o método direto foi oficialmente implementado) e 1961 (ano em que a obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras foi retirada). Antes de entrar em contato com os futuros entrevistados, já tínhamos o roteiro pronto e estávamos atentos às orientações dadas por outros pesquisadores que já fizeram projetos nessa área. Após as entrevistas, como parte do projeto, foi necessário fazer a transcrição inicial, sem ajustes nos pontos gramaticais e coesivos para não alterar aquilo que o entrevistado disse, e, por fim, fizemos a análise de suas falas. Mesmo após a análise, é importante salientar que o projeto não está acabado, mas é interessante armazenar a gravação para que outros pesquisadores possam ter acesso às entrevistas. Outra observação importante é a devolução social, pois o trabalho deve ser devolvido aos entrevistados primeiramente e também à comunidade.

Assim, para resgatar memórias do passado e práticas anteriormente vividas e vistas foi necessário utilizar essa metodologia. Para estudar sobre o método direto, além dos textos teóricos, utilizamos os decretos da época e o livro de um dos grandes entusiastas do método: Leão (1935).

2.2 Objetivos da Pesquisa a Partir da História Oral

Na nossa pesquisa, queríamos comprovar falas de pesquisadores que tratam o método direto no Brasil como “fachada” e de entusiastas como Leão (1935), como pode ser averiguado abaixo:

Muito pouco do que aí está, abreviadamente exposto, pôde ser de fato executado na prática. O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta. (CHAGAS, 1957, p. 92).

As aulas da primeira e da segunda série foram, já em 1932, dadas todas em francês. Com a terceira série, no entanto, foi inteiramente impossível fazer o mesmo. Após várias tentativas infrutíferas apesar de ser escolhida a linguagem mais simples, o curso teve de ser feito em português. Em 1933, porém, desde a primeira aula á terceira série a língua usada foi sempre o francês e com a compreensão e o interesse dos alunos. E esses não estudaram pelo método direto senão o ano de 1932, isto é, a segunda série.

Um outra prova da superioridade do método para a apreensão completa da língua em suas formas falada e escrita está na facilidade com que os alunos, chegados ao terceiro ano, no começo de 1933, traduziam as primeiras lições do livro adotado. O fato evidencia que os estudantes do método direto não só aprendem a língua oralmente, compreendem-na e falam-na (certo nos limites de suas possibilidades) mas passam-na para o vernáculo com muita facilidade. E o fato não é de difícil explicação. Enquanto os alunos aprendem pelo método tradicional possuem um vocabulário passivo os que estudam pelo método direto obtêm um vocabulário ativo. (LEÃO, 1935, p. 292)

Comecei a aprender a língua inglesa em 1936, na 2ª série do antigo ginásio. [...] Meu professor era um engenheiro formado nos Estados Unidos, e, portanto, com bom domínio da língua. Não tinha formação específica em ensino de línguas estrangeiras, e, provavelmente, repetia os mesmos procedimentos de quando, na escola brasileira, tinha aprendido o inglês: leitura em voz alta pelo professor, repetição pelos alunos, tradução do texto, e, em seguida, exercícios de gramática de alguma maneira ligados ao pequeno texto, escrito especialmente para praticá-los.” (Stevens; Cunha, 2003, p. 273, 274)

Vemos acima duas visões diferentes acerca do método direto no ensino, uma (Chagas, 1957) pessimista e outra (Leão, 1935) otimista. Leão, após a observação da evolução dos alunos, atesta que havia uma grande diferença entre os alunos do método anterior (gramática e tradução) e os do novo método (direto), pois aqueles não possuem “vocabulário ativo” e os que aprenderam através do método direto têm mais facilidade de traduzir, atividade que não era necessariamente o foco do método direto. Além disso, na terceira citação (Stevens; Cunha, 2003, p. 273, 274), temos um importante depoimento dado por Maria Antonieta Alba Celani, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Essas opiniões nos levaram a pensar sobre como realmente se deu o ensino dessas línguas.

Com o trabalho, queremos analisar as práticas de ensino em sala de aula, no Colégio Pedro II, para que constataremos o sucesso, ou não, do decreto 20. 833, de 21 de dezembro de 1931, que instaurou o método direto no ensino, e também para descobrir quais eram as habilidades mais abordadas em sala de aula, como eram abordadas, etc.

Inicialmente, os objetivos da pesquisa eram a adaptação da metodologia História Oral para a área da Letras e a adaptação de um roteiro para a questão central nesta pesquisa: a funcionalidade ou não do método direto no ensino no passado. Por isso, escreveremos sobre a adaptação do método para a área da Letras e sobre o roteiro. Além disso, com essa pesquisa, também gostaríamos de construir um corpus de entrevistas com ex-alunos do Pedro II e pensar sobre a utilidade das fontes orais para a área do ensino por acreditarmos em sua contribuição.

2.3 O Problema da Memória Oral e o Ensino das Línguas Estrangeiras

O objetivo deste trabalho, como já foi explicitado anteriormente, é regastar as memórias e as lembranças dos entrevistados sobre as aulas de língua estrangeira. Para atingir nossos objetivos, precisávamos recuperar as experiências vividas em sala de aula no passado. Sabemos que os livros didáticos e a legislação seriam fontes confiáveis para estudos historiográficos e são utilizados em diversas pesquisas, contudo, sozinhos, eles não têm o poder de chegar a conclusões sobre as aulas da época e muito menos resgatar lembranças sobre como realmente eram as práticas de ensino.

Dessa forma, o problema que deu impulso ao uso da História Oral foi: como conseguiremos recuperar as lembranças e as memórias de sala de aula do passado? Como saberemos quais práticas de ensino eram mais comuns nas aulas de língua estrangeira entre 1931 e 1961? Como descobriremos se o método direto realmente foi implementado e quais foram suas dificuldades? Foi no grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Doutor Afrânio Gonçalves Barbosa que descobrimos o grande potencial da História Oral para a reconstrução do passado. Outro trabalho feito no grupo de pesquisa foi o de Garcia (2016) e vimos que sem a História Oral não seria possível resgatar os resultados descobertos pela pesquisadora sobre a norma predicada do século XX.

Iniciamos os estudos sobre a metodologia a partir de autores como Meihy e Holanda (2007) e Thompson (1992) e logo após precisávamos construir um projeto de pesquisa em História Oral visando responder quais práticas de ensino realmente estavam presentes na sala de aula das línguas estrangeiras no século XX, no Colégio Pedro II. Vimos nos depoimentos orais fontes preciosas para a pesquisa por chegarem a espaços que não poderíamos chegar através de outras fontes. A partir da metodologia escolhida, fizemos uma pesquisa sócio-histórica acerca do ensino no passado, mais especificamente sobre o ensino de Língua Inglesa, e comparamos as decobertas com o que era proposto para o ensino da época.

2.4 Objetivo Inicial: Adaptações para a Área da Letras

A História Oral não foi inicialmente pensada para a área da Letras, por isso, ainda é pouco utilizada, embora seja conhecida na área das Ciências Humanas. Um dos trabalhos que se destacam na Letras é a tese de Carmen Teresinha Baumgärtner (2009). Nesse trabalho, a autora quis repensar o atual cenário do ensino de Língua Portuguesa nas quatro últimas séries do Ensino de 1º grau a partir da história do ensino utilizando a História Oral e outras fontes documentais. Juliana Cristina Santos Garcia (2016) viu na história oral um meio de analisar a norma predicada no século XX. A autora queria recuperar as visões de norma que ficaram com ex-aluno do Colégio Pedro II. Menegolo, Cardoso e Menegolo (2006) pesquisaram sobre o ensino de produção textual a partir da História Oral. Os autores buscaram compreender como era o ensino de produção textual nas 4ª séries do Ensino Fundamental em Cuiabá-MT no período de 1990 a 2000.

Esses e outros trabalhos estão sendo feitos ainda em um número muito pequeno, contudo, percebe-se o quão proveitoso é o uso da História Oral e que sua contribuição para a área de linguagens pode ser ainda maior. Em relação às modificações feitas para a área da Letras, diferentemente de *corpora* linguísticos comumente utilizados nessa área, utilizou-se entrevistas planejadas, programadas e o entrevistador participa mais ativamente do que seria em uma pesquisa típica da área de linguagens. Também precisamos estar atentos ao projeto e também aos objetivos específicos desse trabalho, pois uma entrevista na História Oral não é uma simples conversa, mas é um recurso que utilizamos para algo muito maior, que é a resposta de algo que estamos nos questionando ao longo do trabalho: como era o ensino das línguas estrangeiras no século XX a partir da obrigatoriedade do método direto?

Outra adaptação necessária foi em relação à transcrição. De acordo com Meihy e Holanda (2007), esse processo do oral para o escrito pode ser dividido em 3 partes: transcrição (as palavras são escritas de forma bruta, sem nenhuma mudança), textualização (perguntas, erros gramaticais e palavras sem peso semântico são reparadas), e por fim a transcriação (momento em que o texto é reescrito de forma clara). Contudo, para a pesquisa, optamos por nos manter na primeira parte. Essa escolha está baseada na ideia de que toda escolha linguística e construção é carregada de significados e sentidos. Se mudássemos alguma construção para ajustá-la à norma padrão,

corremos o risco de perder os sentidos criados a partir do que o entrevistado falou.

3 Desenvolvimento da Pesquisa a Partir de um Corpus Controlado: Roteiro e Entrevistados

3.1 Roteiro

O roteiro para a entrevista utilizado na atual pesquisa foi uma adaptação do roteiro criado por Afrânio Gonçalves Barbosa (docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro), Juliana Cristina S. Garcia (ex-aluna da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Maria Izadora M. Zarro (ex-aluna da Universidade Federal do Rio de Janeiro) para o projeto de pesquisa sobre a construção da norma predicada no século XX em relação à Língua Portuguesa.

O roteiro original básico era dividido em: encaminhamento geral, comparação entre épocas, abordagem direta, e questões encaminhativas para retomada de turno. As questões de encaminhamento geral tinham o objetivo de ativar a “memória afetiva do entrevistado por meio de lembranças emotivas sobre sua vida pessoal” (BARBOSA, GARCIA, e ZARRO, 2015); as de comparação entre épocas tinham o objetivo de “estimular memórias por meio da tarefa de comparação entre práticas/situações escolares do tempo do entrevistado de da atualidade ou do tempo de vida escolas de seus filhos” (BARBOSA, GARCIA, e ZARRO, 2015); as de abordagem direta propunham “perguntas direcionadas a temática da entrevista, que neste caso é o cotidiano ou mesmo o conteúdo escolares” (BARBOSA, GARCIA, e ZARRO, 2015), e por fim, as questões encaminhativas para retomada de turno tinham o objetivo de “recuperar o foco da entrevista caso o informante parta para outras temáticas, quanto para introduzir questões ainda não levantadas” (BARBOSA, GARCIA, e ZARRO, 2015).

Pode-se conferir o roteiro revisto e atualizado utilizado pelos pesquisadores supracitados:

Roteiro para entrevista

-Nome Completo:

-Data de nascimento:

-Escolaridade (Instituições onde estudou):

-Profissão:

-Local de nascimento / Lugares onde viveu e por quanto tempo:

I) TRÊS CAMINHOS DE ABORDAGEM

1) Estratégia: encaminhamento geral.

1-Gostaria de saber um pouco da sua história, de algo marcante que a senhor (a) se lembre da sua infância ou adolescência.

2-Algum fato curioso com a senhora ?;

Ou ainda, perguntar sobre:

3-Como foi a criação dos seus filhos, muito diferente do que é hoje?

Depois mudar o foco da pessoa para a escola:

4-Gostaria de saber um pouco sobre sua escola (nome) na época em que o senhor (a) estudou lá (ambiente escolar).

2) Estratégia: comparação entre épocas.

5-Na sua opinião, existem diferenças muito grandes entre o trabalho feito pelos professores sala de aula na sua época, na sua infância ou na sua adolescência e o trabalho feito hoje em dia, ou o que foi feito na época em que os seus filhos estudaram?

3) Estratégia: abordagem direta.

6-Que lembrança o senhor (a) tem das aulas? Eram boas? Motivadoras? O (a) senhor (a) gostava?

7-Na sua escola, como eram o comportamento dos alunos?

8-Como era o contato entre os professores e alunos nessa época?

9-O (a) senhor (a) se lembra de algum caso engraçado, algum aluno que perturbava? O que o professor fazia, como ele agia?

II) Questões encaminhativas para retomada de turno(Não necessariamente nesta ordem).

10- O que o senhor(a) pensava dos professores? Se alguém fazia algo que o professor desaprovasse, o que acontecia?

11- Os professores salientavam certas coisas como bons modos, asseio, pontualidade, modo de falar?

12- Os professores estimulavam o debate?

13- Todo mundo tinha o seu próprio livro ou se utilizava mais o caderno?

14- Era comum vocês estudarem ou fazerem pesquisa em grupo? Para alguma matéria, vocês tinham que se reunir para resolver questões ou trabalho de casa?

15- Como eram as aulas de língua (Língua Portuguesa, português, Linguagens)? A Senhora lembra como eram dadas as aulas de língua portuguesa?

16- O ensino era mais focado em gramática, no estudo da literatura, na redação?

16.1- Com eram as aulas de gramática? Você gostava? Por quê? De que forma o professor passava esse conteúdo?

16.2 - A questão da decoreba era muito forte ou não?

17- Vocês tinham leitura em sala ou para casa? Silenciosa ou em voz alta? O que o professor pedia que vocês lessem?

18- Vocês tinham leitura em sala ou para casa? Silenciosa ou em voz alta? O que o

professor pedia que vocês lessem?

19- Como eram as provas? Eram escritas ou orais?

20- Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir você? O que era considerado erro grave de pronúncia naquela época? O que era sempre corrigido quando o aluno falava ou escrevia?

20.1- Como os professores tratavam a questão erro/acerto em relação à língua?

20.2- Vocês eram cobrados de falar bem?

21- Na sua época, os colegas que não fossem do Pedro II, também tinham esse tipo de aula?

22- O que era falar bem naquela época?

23- Qual a sua avaliação sobre o modo de falar contemporâneo? Qual a relação das pessoas com a língua hoje em dia?

24- Em relação ao preconceito linguístico que há muitas vezes... sobre esse cuidado com a língua, o que o (a) senhor (a) acha?

Obs.: Nunca se esquecer de perguntar se possui livros, cadernos, folhas avulsas de exercícios ou se sabe quem tenha.

Algumas questões, tais como as de encaminhamento geral, a de comparação entre épocas e as de abordagem direta foram mantidas por não serem relacionadas diretamente com o cerne desta pesquisa. Contudo, as questões encaminhativas para retomada de turno foram alteradas para se enquadrarem à problematização proposta, no caso, o uso ou não do método direto. As questões encaminhativas utilizadas nessa pesquisa foram:

10-O que o senhor(a) pensava dos professores? Se alguém fazia algo que o professor desaprovasse, o que acontecia?

11-Os professores salientavam certas coisas como bons modos, asseio, pontualidade, modo de falar?

12-Os professores estimulavam o debate (nas matérias em geral)?

13-Todo mundo tinha o seu próprio livro ou se utilizava mais do caderno?

14-Era comum vocês estudarem ou fazerem pesquisa em grupo? Para alguma matéria, vocês tinham que se reunir para resolver questões ou trabalho de casa?

15-Como eram as aulas de língua (Língua Portuguesa, português, Linguagens)? A Senhora/o senhor lembra como eram dadas as aulas de língua inglesa/ de inglês?

16-Como era o relacionamento do professor com os alunos?

17-O ensino da língua estrangeira era focado na fala, escrita, escuta ou na leitura?

18-Era previsto chegar a ser capaz falar?

19-O senhor/senhora tinha aulas de gramática? Você gostava? Como era ensinado?

20-A questão da decoreba era muito forte ou não?

21-Vocês tinham leitura em sala ou para casa? Silenciosa ou em voz alta? O que o professor pedia que vocês lessem?

22-E redação, vocês faziam? Como é que eles pediam pra fazer? Com que frequência? Em sala, em casa ou as duas coisas? Quais as dificuldades para escrever textos naquela época?

23-Como eram as provas? Eram escritas ou orais?

24-Os alunos podiam falar em português em sala?

25-Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir vocês? Pronúncia? Gramática? O que era considerado erro grave de pronúncia naquela época? O que era sempre corrigido quando o aluno falava ou escrevia?

26-Vocês eram cobrados de falar bem (O que era falar bem)?

27-Na sua época, os colegas que não fossem do Pedro II, também tinham esse tipo de aula?

28-O que era falar bem a língua inglesa naquela época? Era esperado que, ao fim do ensino médio, o aluno somente lesse ou falasse essa língua?

29-Quando vocês não entendiam alguma palavra, como faziam? Usavam dicionário? Pediam ajuda ao professor? Ele explicava com gestos? Ele apontava imagens em desenhos, estampas, fotos, etc.?

30-O senhor/a senhora gostava das aulas? Valeu a pena ter estudado?

(Nunca esquecer de perguntar se possui livros, cadernos, folhas avulsas de exercícios ou se sabe quem tenha)

Além das perguntas acima, também era necessário preencher a parte inicial do roteiro acerca do entrevistado. Nesta parte, marcávamos as principais características notadas, assim como informações pessoais:

Quadro 1 – Informações sobre os Entrevistados

Entrevistado (a):		
Data de nascimento:	Local de Nascimento:	
Locais onde morou: Profissão:		
Escolaridade:		
Perfil: Extrovertida (); Expansiva (); falante (); calma (); quer conduzir a entrevista ()		
Introvertida (); Inibida (); silenciosa (); permite ser conduzida ()		

3.1.1 Roteiro: Motivação das Perguntas Encaminhativas para Retomada de Turno

Como foi salientado na seção anterior, utilizamos o roteiro criado por Barbosa, Garcia e Zarro (2015), mas alteramos as questões encaminhativas para retomada de turno para enquadrá-las na nova temática. Sentimos a necessidade de explicitar a motivação de cada questão para ajudar o entrevistador a entender o ponto principal de cada uma e a reformulá-la se necessário para atingir o seu objetivo no decorrer da entrevista e também para nos certificarmos de que cada questão é importante para o problema a ser respondido (O ensino das línguas estrangeiras no passado realmente seguia os preceitos do método direto?).

Abaixo apresentaremos as questões e a motivação das mesmas:

10-O que o senhor(a) pensava dos professores? Se alguém fazia algo que o professor desaprovasse, o que acontecia?

Motivação: descobrir como era a relação do aluno com os professores em sala de aula; direcionar a entrevista para a sala de aula.

11-Os professores salientavam certas coisas como bons modos, asseio, pontualidade, modo de falar?

Motivação: direcionar a entrevista para a sala de aula; trazer lembranças do passado que estejam relacionadas com esse ambiente.

12-Os professores estimulavam o debate (nas matérias em geral)?

Motivação: resgatar lembranças do ambiente de sala de aula; de forma geral, saber sobre o cenário do ensino da época.

13-Todo mundo tinha o seu próprio livro ou se utilizava mais do caderno?

Motivação: saber se os alunos utilizavam livros, cadernos, e nessa parte também é interessante perguntar se o entrevistado ainda tem algum livro ou caderno. Caso algum candidato ainda tenha os materiais guardados, o pesquisador pode obter dados para sua pesquisa através do que está por escrito.

14-Era comum vocês estudarem ou fazerem pesquisa em grupo? Para alguma matéria, vocês tinham que se reunir para resolver questões ou trabalho de casa?

Motivação: resgatar lembranças do ambiente de sala de aula; de forma geral, saber sobre o cenário do ensino da época.

15-Como eram as aulas de língua (Língua Portuguesa, português, Linguagens)? A Senhora/o senhor lembra como eram dadas as aulas de língua inglesa/ de inglês?

Motivação: saber a opinião dos entrevistados sobre as aulas de Língua Portuguesa e sobre as de Língua Inglesa e/ou línguas estrangeiras. Não definimos um tópico específico para ser abordado aqui, pois as lembranças que viriam à mente seriam as mais marcantes e as que ficaram na memória dos ex-alunos. Os entrevistados podem falar livremente suas opiniões.

16-Como era o relacionamento do professor com os alunos?

Motivação: saber como se dava a relação entre os professores de línguas estrangeiras e os alunos, pois a prática de ensino envolve muito mais do que um currículo, mas também vivência em sala de aula e relacionamento entre docentes e discentes.

17-O ensino da língua estrangeira era focado na fala, escrita, escuta ou na leitura?

Motivação: resgatar importantes memórias sobre o ensino em sala de aula e sobre qual habilidade era mais focalizada; saber se a oralidade era realmente trabalhada ou não; descobrir o que mais era visto em sala de aula.

18-Era previsto chegar a ser capaz falar?

Motivação: verificar se uma das premissas básicas do método direto, que é a comunicação, também era um dos objetivos do ensino na instituição.

19-O senhor/senhora tinha aulas de gramática? Você gostava? Como era ensinado?

Motivação: saber como eram as aulas de gramática (de forma indutiva ou dedutiva); saber a opinião dos entrevistados sobre essas aulas para que possamos descobrir quais eram suas

principais críticas ou elogios ao ensino da gramática na época.

20-A questão da decoreba era muito forte ou não?

Motivação: saber se o professor de língua utilizava o ato de decorar em suas aulas e se as práticas eram engessadas no que tange à simples memorização, que não era o foco do método direto.

21-Vocês tinham leitura em sala ou para casa? Silenciosa ou em voz alta? O que o professor pedia que vocês lessem?

Motivação: saber se os alunos trabalhavam as outras habilidades, como a leitura; saber quais eram os propósitos da leitura e como era feita.

22-E redação, vocês faziam? Como é que eles pediam pra fazer? Com que frequência? Em sala, em casa ou as duas coisas? Quais as dificuldades para escrever textos naquela época?

Motivação: saber se os alunos trabalhavam as outras habilidades, como a escrita. Essas últimas questões irão nos ajudar a ver quais habilidades eram mais trabalhadas e de que forma.

23-Como eram as provas? Eram escritas ou orais?

Motivação: descobrir como eram as avaliações e o que era cobrado.

24-Os alunos podiam falar em português em sala?

Motivação: descobrir se os professores enfatizavam o uso da língua estrangeira desde o primeiro dia em sala, como era esperado.

25-Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir vocês? Pronúncia? Gramática? O que era considerado erro grave de pronúncia naquela época? O que era sempre corrigido quando o aluno falava ou escrevia?

Motivação: verificar se os professores estavam atentos a questões como a pronúncia e a fala.

26-Vocês eram cobrados de falar bem (O que era falar bem)?

Motivação: descobrir quais ideologias estavam por trás das falas dos professores no que tange à fala.

27-Na sua época, os colegas que não fossem do Pedro II, também tinham esse tipo de aula?

Motivação: resgatar novas memórias de ensino e falar sobre outras práticas escolares através da comparação com outras realidades.

28-O que era falar bem a língua inglesa naquela época? Era esperado que, ao fim do ensino, o aluno somente lesse ou falasse essa língua?

Motivação: descobrir qual era o foco final do ensino; saber se uma das premissas básicas do método direto (comunicação) também era um dos objetivos dos alunos.

29-Quando vocês não entendiam alguma palavra, como faziam? Usavam dicionário? Pediam ajuda ao professor? Ele explicava com gestos? Ele apontava imagens em desenhos, estampas, fotos, etc.?

Motivação: saber como as dúvidas de vocabulário eram trabalhadas e quais eram os recursos utilizados em sala de aula.

30-O senhor/a senhora gostava das aulas? Valeu a pena ter estudado?

Motivação: finalizar a entrevista com uma visão geral do ensino.

(Nunca esquecer de perguntar se possui livros, cadernos, folhas avulsas de exercícios ou se sabe quem tenha)

3.1.2 Funcionalidade das Questões

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa, é necessário que avaliemos a funcionalidade de algumas questões. Nesse trabalho, decidimos focar na eficiência ou não das questões encaminhadas para retomada de turno, pois são essas que responderão, na sua grande maioria, aos objetivos da pesquisa. Contudo, com isso, não desmerecemos as perguntas de encaminhamento geral, de comparação entre épocas e de abordagem direta, afinal são perguntas essenciais para ajudar o entrevistado a voltar no passado e a lembrar momentos na infância, adolescência e na vida escolar.

Para analisar as questões, utilizamos as seguintes siglas: F (Funcionou), N (Não funcionou) e NA (Não se aplica). As questões “F” são aquelas em que o entrevistado teve um bom desenvolvimento; nas classificadas como “N”, o entrevistado geralmente concedeu respostas curtas ou monossilábicas, já nas “NA”, ou o candidato já tinha adiantado o assunto e não foi necessário fazer a pergunta (o que se aplicou na maioria dos casos), ou não foi feita independentes do motivo.

Tabela 3 – Funcionalidade das Questões

Questões	M. C.	R. S.	P. R.	L. V.
10	NA	NA	F	F
11	NA	F	F	F

Questões	M. C.	R. S.	P. R.	L. V.
12	F	F	F	F
13	NA	F	F	F
14	F	N	F	F
15	F	F	F	F
16	NA	F	NA	F
17	F	F	F	F
18	F	F	NA	NA
19	F	F	F	F
20	NA	F	F	F
21	F	F	F	F
22	F	F	F	NA
23	F	F	F	F
24	NA	F	F	NA
25	F	F	F	F
26	NA	F	F	NA
27	F	F	F	F
28	NA	F	F	F
29	F	F	F	F
30	NA	F	F	F

Como foi explicitado acima, a maioria das questões “NA” são questões que foram adiantadas pelos entrevistados ao longo da entrevista, pois ao falarem sobre os professores, já adiantavam sobre a relação professor-aluno, sobre certas práticas, etc. Desse modo, perguntar novamente não seria proveitoso. Por isso, o pesquisador interessado em História Oral precisa perceber que o roteiro não é estanque, mas no momento da entrevista podem surgir novas perguntas e inclusive a ordem pode ser alterada dependendo da condução que for dada.

Também é necessário prestar bastante atenção sobre nas informações dadas pelos alunos, mesmo que referentes a outras matérias. Por exemplo, a participante M. C. informou que as aulas de Língua Portuguesa eram boas, pois tinha literatura e que os textos de Língua Inglesa do ginásio eram bobos se comparados ao que era trabalhado em Português. Logo, através de uma análise contrastiva, pode-se chegar em algumas conclusões e assim por diante.

As perguntas “N” geralmente são aquelas que atraem respostas curtas ou sem muito proveito. Nesse caso (pergunta 14), esperávamos saber como eram as práticas de ensino (colabo-

rativa ou não), mas com um entrevistado (R. S.) as respostas foram relativamente curtas. Da mesma forma, é necessário criatividade do entrevistador para recuperar essas informações nas outras questões ou reformular o enunciado para facilitar a compreensão.

De um modo geral, as questões funcionaram bem, principalmente as que permitiam uma maior tomada de opinião (como a 30, por exemplo). As questões mais objetivas (como a 29) demandaram um trabalho especial e a reformulação da pergunta caso o entrevistado não tenha entendido, ou tenha sido muito breve em sua resposta.

Todas as questões, tanto as encaminhativas para retomada de turno, quanto as outras, foram pensadas para estimular no entrevistado as memórias do passado. Foi possível perceber que os participantes ficavam mais animados e tiveram maior facilidade com as questões iniciais, e quando chegávamos às encaminhativas, havia certa dificuldade. Contudo, através das perguntas especialmente feitas para analisarmos nosso tema, conseguimos chegar a conclusões de como era o ensino de línguas estrangeiras na época, principalmente o de Língua Inglesa. Por isso, é necessário saber escolher quais questões vão cooperar com a pesquisa e quais poderiam atrapalhar o entrevistado. Nesse caso, como queríamos estudar os preceitos do método direto no ensino, estudamos sobre o método e fizemos perguntas focadas em atitudes que deveriam estar em pauta.

3.2 Entrevistados

O colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837, em homenagem ao imperador Dom Pedro II, e atualmente é composto por 12 *campi* e um centro de referência em educação infantil. A escolha do Colégio Pedro II para a pesquisa se deu por ser um colégio tradicional no Rio de Janeiro e por ter sido o colégio modelo desde sua criação até os dias atuais. Devido ao status do colégio e ao nível de escolaridade dos professores da instituição, analisar o uso ou não do método direto seria mais plausível nesse contexto.

Os entrevistados para a pesquisa foram ex-alunos do colégio entre 1931-1961. O marco inicial (1931) se deve ao decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que instaurou o método direto no ensino de línguas estrangeiras no Brasil e o marco final se deve à exclusão da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino pela LDB de 1961.

A busca pelos entrevistados começou quando o professor coordenador da pesquisa, Afrânio Gonçalves Barbosa, entrou em contato com Juliana Garcia (2016) pedindo informações sobre as pessoas entrevistadas por ela. Após o envio dos contatos, enviamos email para as pessoas, contudo não obtivemos respostas. Após isso, entramos no grupo “Ao Pedro Segundo” no *Facebook* e fizemos uma postagem convidando os ex-alunos para participar de uma pesquisa pela UFRJ. Entramos em contato com diversos ex-alunos, dentre eles P.R., um dos entrevistados. Nossa primeira entrevistada foi M.C., logo após essa entrevista, com a indicação de M.C., conseguimos realizar outras. Além disso, também ganhamos diversos livros sobre a instituição

escrito por ex-alunos, dentre eles: M.C. e P.R. Um outra forma de entrar em contato com os entrevistados, caso não tivéssemos conseguido via rede social, seria através das reuniões anuais/semestrais feitas pelos ex-alunos.

Dessa forma, após a marcação dos encontros, os participantes escolhiam o melhor local e fazíamos as entrevistas. Além disso, também era pedido que os entrevistados assinassem um documento de Cessão de Direitos sobre depoimento oral.¹ Abaixo encontra-se um quadro com uma pequena biografia dos entrevistados:

Quadro 2 – Biografia dos Entrevistados

- 1. R. S. nasceu no dia 30 de junho de 1931 e ingressou no externato no Colégio Pedro II em 1944. Posteriormente, R. S. se formou pela Faculdade de Farmácia e Odontologia do Estado do Rio de Janeiro, trabalhou como cirurgião-dentista e atualmente é aposentado.**
- 2. M. C. nasceu no dia 13 de agosto de 1944 e ingressou no Colégio Pedro II em 1956. Formada em Serviço Social pela UERJ, atua voluntariamente em uma ONG no Espírito Santo e é escritora.**
- 3. P.R. nasceu no dia 3 de dezembro de 1942 e ingressou no Colégio Pedro II em 1956. É Bacharel em Ciências e Letras pelo Colégio Pedro II Externato Seção Norte e foi professor de Administração e Administração de Empresas.**
- 4. L.V. ingressou no Colégio Pedro II em 1960. Estudou no Instituto de Educação depois do ginásio e atualmente é professora aposentada.**

¹ Ver anexo 1.

4 Resultado

Dividiremos a análise das respostas em três momentos: práticas de ensino e conteúdo (momento em que traremos as lembranças dos entrevistados sobre a sala de aula e os conteúdos que eram trabalhados, assim como o modo pelo qual eram trabalhados), visão do entrevistado (momento em que os entrevistados concederam suas opiniões acerca das práticas de ensino, dos professores, etc.) e inferências (momento em que a pesquisadora avaliará as respostas e chegará à análise pessoal das entrevistas a partir do corpus estudado e da revisão bibliográfica).

4.1 Práticas de Ensino e Conteúdo

Em relação ao uso ou não da língua estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa, em sala de aula, M. C. diz:

Era mais na gramática, a fala era pouca. A gente não falava. (M. C.)

Tinha professores que falavam. Eu nunca peguei professores que falassem (...) tinha professores que já chegavam no primeiro dia de aula falando em inglês. Eram raros. Quando eu soube que existia isso eu entrei em pânico. (...) Mas o nosso não, era dada em português, era mais na gramática. (M. C.)

A gente não fala, fico triste, mas não fala (...) mas lê. (M. C.)

Geralmente se falava era em português e eu acho que esse foi... a grande falha (...) A gente não era incentivado a falar em inglês. (M. C.)

A partir das declarações de M.C., percebemos que as premissas básicas do método direto não foram seguidas nesse caso. O uso da língua, desde o primeiro dia, deveria ser uma prática do professor, juntamente com o trabalho com a oralidade. Pois, segundo Oliveira (2014), a fala era o principal objetivo das aulas. Percebemos também a insatisfação da ex-aluna, ao alegar que não eram incentivados e que fica triste, mas infelizmente não fala. Na segunda fala acima, nota-se que era dada ênfase à gramática, possivelmente como era feito no método de gramática e tradução. Contudo, posteriormente, M. C. diz que não foi uma simples base gramatical, mas foi um ensino muito bom, a ponto de ajudá-la na profissão de revisora. Essa ênfase na gramática possivelmente era um reflexo das portarias posteriores ao decreto que institucionalizou o método direto.

Os outros ex-alunos, como P. M., concordaram com M. C. no que tange à ênfase na gramática ao dizer que era mais gramática, mas “Nos levavam a falar também. Nos faziam perguntas e nós respondíamos também em voz alta. E às vezes faziam até um coletivo” (P. R.). Além disso, P. R. ao ser indagado sobre o uso da língua materna em sala de aula, respondeu: “Nos levavam a evitar. Realmente a falar na língua estrangeira (...) não chegava a ser proibido não (...) De um modo geral, na sua maioria, falavam na língua da disciplina” (P. M.). Diferente de M.C., P. R. era incentivado a usar a língua estrangeira em aula e os professores, em sua maioria, falavam na língua em questão.

Da mesma forma, L. V. e R. S. disseram que as aulas eram em língua estrangeira e os professores os estimulavam a utilizá-la:

Agora, dentro de sala de aula a gente só podia falar a língua que estava sendo dada. Não se podia fazer perguntas em português numa aula de inglês ou de francês (...) se o aluno falasse em português, o professor mandava falar em inglês. Era assim que ele falava. Chamava a atenção da gente 'eu não entendi o que você' ele falava na língua dele 'eu não entendi o que você falou, por favor, fale de novo' era dessa forma. (L. V.)

Só se falava [pausa] inglês era inglês. Só...de preferência, só se falava em inglês. Francês era francês. De preferência. (...) Sempre no idioma deles. Sempre no idioma que era falado a aula. (R. S.)

Nos pareceu que a prática vivenciada por M. R. foi uma prática isolada e diferente das demais pelos três outros entrevistados enfatizarem o uso da língua em sala de aula. No que tange à correção ou não da pronúncia, que é algo que foi destacado por Oliveira (2014), ao dizer que a ênfase na correção da pronúncia dos alunos seria um aspecto forte do método, os ex-alunos disseram:

"Na hora ela dizia se a gente fizesse a pronúncia errada ela dizia" (M.C)

"Sempre. Sempre nos corrigiram. Sempre nos corrigiram sim (...) Na nossa pronúncia nos corrigiram e até mesmo na questão gramatical principalmente." (P. R.)

"Sempre. Sempre. Sempre. Sempre corrigindo a pronúncia. Não nos deixava falar errado não, de jeito nenhum. E a gente tinha que repetir.(...) não é essa história de escrever 100 vezes a mesma palavra, não havia isso." (L. V.)

"Corrigia. Perfeito. Corrigia (...) Quando você falava errado ela prontamente [pausa] elas ou eles prontamente corrigiam" (R. S.)

Percebemos que a fala era sim um ponto importante para os professores e eles faziam questão de corrigir os alunos acerca da pronúncia, que era um aspecto muito importante para o método direto e era algo enfatizado na lei. Através das entrevistas, foi possível notar que a leitura em sala de aula era uma forma de avaliar a pronúncia dos alunos, como vemos na fala de M. C. "A melhoria na pronúncia era através de leituras (...) em voz alta". Além de M.C, outros entrevistados também alegaram a prática da leitura em voz alta.

Em relação às dúvidas de vocabulário, os alunos disseram que podiam usar dicionários em sala e que também tinham a liberdade de perguntar ao professor. P. R. destaca que quando perguntavam em português, o professor repetia na língua, reforçando, assim, o uso da língua.

Em relação ao conteúdo de sala de aula, a resposta foi unânime: o maior foco das aulas eram nas questões gramaticais. Como vemos abaixo:

Era mais na gramática, a fala era pouca. A gente não falava (M. C.)

Eu lembro do segundo ano que era muito quase que *the book is on the table* (...) comparando com o Português, você estudava literatura (...) a língua estrangeira a sua base era muito bobinha (...) isso (literatura) tinha no clássico (...) (M. C.)

Bastante focado na gramática. É, na redação, alguma coisa, mas mais gramática. (P. R.)

Era muito focado na gramática e na redação. A fala eu acho que vinha junto. Agora, literatura a gente não tinha muito. Era mesmo baseado no livro. Não havia um estímulo pra literatura (L. V.)

Mais gramática. Mais gramática. Me lembro que é mais gramática, tá entendendo. Literatura sim. Eles falavam o livro tal (...) Mas era mais gramática, [inaudível] muito mais gramática (R. S.)

A fala dos entrevistados demonstram que a gramática ocupava lugar de destaque nas aulas, possivelmente como era no método de gramática e tradução. A literatura estava mais presente nos anos finais, como estava previsto na lei, e os próprios alunos também testemunharam isso. Outros exemplos que nos levam a crer na proximidade com o método que havia sido criticado pelas propostas de ensino da época são:

Do mesmo modo que as outras provas. A gente tinha uma prova escrita, onde a gente normalmente tinha um texto pra verter, outro texto pra traduzir com perguntas relativas a aquele texto e além disso a gente fazia uma prova oral, que também era assim. Você sentava do lado da professora, era uma banca com 3 professores. Você normalmente passava por 2 e você tinha que ler naquela língua, ela fazia perguntas a respeito daquele texto e você tinha que responder (...) Era na língua alvo. Não podia responder em português não. Tinha que responder na língua (L. V.)

Eu hoje, eu dificilmente falo o inglês e o francês.(...) eu traduzo tudo (...) é, trabalho (...) trabalhos para você traduzir ali na hora. Eu hoje traduzo. Tá entendendo. Com relativa facilidade, mas falar não falo nada. Não é bem não falar nada, eu confesso a você que ainda não rompi aquela vergonha de estar falando errado, tá entendendo. (R. S.)

A prática da tradução era realizada no método de gramática e tradução e embora esse método tenha sido criticado por sua baixa eficiência, ainda vemos que as práticas em sala de aula eram voltadas para essa questão. Como já dito acima, a tendência do ensino foi cada vez mais ser feito através da leitura e da gramática devido às dificuldades e isso foi passível de ser atestado no presente trabalho. Segundo Oliveira (2014),

A tradução, fundamental para o método de gramática e tradução, tem implicações pedagógicas importantes. Uma delas é a falta de espaço para a prática da oralidade na sala de aula, já que a língua materna é usada pela professor e pelos alunos. (OLIVEIRA, 2014, p. 77)

A maioria dos ex-alunos alegam que os professores falavam em inglês em sala de aula e que também prestavam atenção na oralidade, mas percebemos que ainda assim práticas do antigo método ainda eram utilizadas. Também é interessante notar na fala de R. S. o medo referente a estar “falando errado”, questão hoje amplamente criticada, mas que antes, possivelmente, era um assunto de interesse dos professores na sala de aula.

É importante lembrar que embora o método direto via a fala como primária, contudo as outras habilidades não eram ignoradas, ou não deveriam. Em relação à leitura, percebemos que embora o trabalho com a literatura fosse mais no clássico, como bem apontou M.C., havia

leituras em sala de aula e algumas eram feitas em voz alta. Contudo, M. C. adjetivou os textos do ginásio como “bobinhos”. Já L. V. disse que o ensino “era muito focado na leitura”, em concordância com as últimas portarias, que direcionaram o ensino para a leitura.

Em relação à escrita, M. C. disse que não se lembra de muitos casos de escrita (lembrou de dois casos somente) e alegou que “Poucas vezes a gente escreveu”. R. S. disse “Perfeito. Redação, fazíamos sim”. Segundo P. R., “É, davam muita ênfase à gramática e à redação”. Logo após, ele (P. R.) diz que “Não era muito escrever, muito texto não (...). Poderia ter sido um pouco mais”. Essas respostas nos levam a crer que o trabalho realmente era mais sobre tópicos gramaticais e o ensino da escrita, em alguns casos, parecia ser insuficiente.

Levando em consideração a importância dada ao ensino gramatical, nos questionamos sobre o modo pelo qual a gramática era ensinada. De acordo com o método direto, a gramática deveria ser trabalhada de modo indutivo, ou seja, as regras são deveriam ser apresentadas sem contexto como era feito antes. As respostas dos entrevistados em relação a esse tópico foram:

“O livro era muito usado e os professores explicavam o que estava no livro.” (P. R.)

“A gramática era explicada no quadro (...) com muito exercício. (...) Ela explicava, então ela passava exercício, exercício, exercício até que você automatizava aquela regra.” (M. C.)

“Aí era a professora com o livro, tá entendendo. E nós com o nosso livro também e ela então dizia: isso aqui é [pausa] o singular é assim o plural é assim. O verbo é assim” (R. S.)

A partir do que os três entrevistados acima pontuaram, parece que a gramática era ensinada a partir do livro, ou mesmo no quadro, e era explicada pela professora. Após isso, a professora passava exercícios e o aluno “automatizava” a regra, como M. C. pontuou. Essa maneira de trabalhar com a língua se assemelha bastante ao trabalho feito no método de gramática e tradução. No novo método, o foco não é a aprendizagem puramente gramatical e a memorização ou a automatização das regras, mas deveria ser a aprendizagem contínua e progressiva de estruturas gramaticais usuais dentro de um contexto ao longo do ensino de forma indutiva. Contudo, uma fala chamou nossa atenção:

A gramática era ensinada nos textos. Nos textos a gente aprendia a gramática. Via os verbos, as palavras, se era um substantivo, se era um adjetivo. A partir dali eles davam, ensinavam pra gente. Os verbos em francês eram muito difíceis. A gente tinha que decorar aqueles verbos, era assim calcanhar de Aquiles pra nós. Mas era assim que era dada. Através dos textos do livro que a gente ia aprendendo. (L. V.)

L. V. descreve como era o ensino de gramática da época e o fato da gramática ser ensinada nos textos chama atenção devido à possibilidade de proximidade com a visão indutiva de ensino. A participante cita questões como a memorização de verbos, algo comum para qualquer aprendiz de outro idioma, e termina dizendo que através dos textos eles iam aprendendo. Essa abordagem parece se distanciar do modo de ensino nas falas de P. R., M. C. e R. S. Reforçando o que disse anteriormente, L. V. reintera:

Na língua estrangeira não. Na língua estrangeira não tinha decoreba não. Quer dizer, os verbos a gente tinha que decorar, né, a gente tinha que decorar, mas não tinha decoreba não, era mais a compreensão (...) A decoreba era mais forte em matérias assim; história, geografia, sabe que era mais a decoreba. (L.V)

Desse modo, o que parece é que, assim como a questão do uso da língua em sala de aula teve um caso isolado em que não era utilizada, no caso da aprendizagem da gramática, esse também parece ser um caso isolado. Nesse caso, a gramática não era trabalhada de forma solta ou descontextualizada, mas a partir de um contexto os alunos a aprendiam.

4.2 Visão dos Entrevistados

Os entrevistados, ao longo das gravações, deram suas opiniões em relação ao ensino da época. M. C., por exemplo, julgou os textos de Língua Inglesa do ginásio como bobos em comparação aos de Língua Portuguesa, pois os alunos liam literatura. Em relação ao uso do Inglês em sala, ela pontuou que “Geralmente se falava era em português e eu acho que esse foi a grande falha”. Uma experiência interessante compartilhada por ela foi a época em que se tornou revisora de textos e no processo de revisão ela notou quão boa foi sua base de gramática. Desse modo, embora o ensino gramatical não fosse o foco do método direto, este parece ter surgido bons efeitos no que tange à escrita.

P. R. diz que “Gostava muito do inglês” e em relação à habilidade escrita disse que “Poderia ter sido um pouco mais”.

L. V. disse que “Era um ensino puxado”, e R. S. diz que “Ela (professora) já dava o bom dia dela já em francês e já dizia ó não se fala outro idioma a não ser a língua, o idioma que estou ensinando. E por isso nós aprendemos, sabia, menina? Nós aprendemos (...)”. A fala de R.S. é interessante por trazer em questão justamente uma das premissas do método direto, que é o uso da língua em aula.

Outro tópico interessante e que não foi pensado durante a produção das questões, foi o lugar dos cursos de idiomas na época, inclusive por fugir um pouco do tema, mas os próprios entrevistados trouxeram suas opiniões e é interessante compartilhá-las:

O tempo que os professores tinham não era suficiente, não era um tempo suficiente para que se igualasse a esses cursos que são especializados em línguas.(...) Eu ainda guardo algumas coisas, hoje já não uso tanto, então muita coisa não me lembro. Vou até exemplificar meu filho, que fez curso de inglês e francês, então ele fala fluentemente, mas ao mesmo tempo ele também tem com quem conversar. Ele conversa com algumas pessoas em francês, em inglês. (...) Quem tem essa oportunidade de conversar, né. (...) Mesmo hoje a gente sabe que a maioria, a maioria, a maioria não, muita gente que tem ainda condição, porque os cursos custam né. (P. R.)

Antigamente o inglês não era como é agora que a gente sabe uma porção de palavras em inglês, até as crianças falam, né, a gente ouve muito na televisão, eu quando era criança não tinha televisão na minha casa. Só tinha rádio. Não tinha nenhum rádio que

falasse inglês ou francês. Então a gente tinha, o ouvido era diferente do que é agora. O ouvido agora se acostuma, né principalmente o inglês e o espanhol, o seu ouvido já vai captando aquilo (...) Tinham colegas que faziam cursos fora do colégio, eu não tive essa oportunidade porque meu pai não tinha condição de pagar um curso pra mim. Então eu tinha que me safar no colégio mesmo. Eu fiquei em segunda época de inglês um ano. Porque eu não consegui, foi um ano muito tumultuado. Vários professores que eu tive da língua inglesa, porque a primeira professora ficou grávida, teve que sair e aí veio uma outra e não ficou, depois veio uma outra, nós tivemos 3 ou 4 professores de inglês nesse ano e eu me embaralhei toda. (L. V.)

Tinha alunos, colegas meus, o [nome do amigo] ele falava, era capaz. O, aquele menino, acho que [nome do aluno] podia falar também. (...) Tinha muitos alunos do colégio que faziam curso de inglês, francês fora. Aí falavam né. (R. S.)

P. R. aponta que um dos problemas era a falta de tempo, que também foi criticada por Leão (1935) e até hoje essa questão ainda é um problema na educação pública brasileira. É interessante ver como o ensino dos cursos era visto como um ensino que funcionava e o da escola como uma ajuda. Essa visão até hoje continua e muitos alunos ainda recorrem a cursos de idiomas para aprenderem a falar alguma língua estrangeira, embora o enfoque do ensino de línguas da escola pública seja outro: a formação do cidadão a partir do letramento crítico.

4.3 Inferências

É interessante salientar que esse trabalho não visa fazer julgamentos de valor sobre a melhor visão de língua ou se os professores estavam certos ou errados, mas desejamos comparar as práticas de ensino com a legislação vigente na época através do uso da História Oral.

A utilização da metodologia foi benéfica para a construção desse trabalho e para a história do ensino de línguas por resgatar memórias que, em conjunto com as fontes escritas, ajudam a reconstruir o passado.

De um modo geral, é perceptível que havia uma preocupação com a oralidade, pois vemos o uso da língua sendo incentivado pela maioria dos professores, assim como também havia preocupação com a pronúncia, como está escrito abaixo:

“Corrigia. Perfeito. Corrigia (...) Quando você falava errado ela prontamente..elas ou eles prontamente corrigiam“ (R. S.)

“Era esperado que a gente falasse também. Era muito focado na leitura. Mas eles nos arguiam. Nós fazíamos prova oral. Então a gente tinha que saber falar.“ (L. V.)

A insistência dos professores em relação ao uso da língua, a atenção na pronúncia e as provas orais realizadas em língua estrangeira indicam que os professores estavam atentos à legislação da época e ao novo foco do ensino (salvo o caso de M. C., pois o ensino não era em Língua Inglesa, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento da fala). Contudo, as práticas de ensino, na maioria dos casos, eram muito focadas na gramática.

O fato do ensino ser focado na gramática merece atenção, pois o modo como a gramática era ensinada tem muito a dizer sobre o uso do método direto ou não. Notamos que a forma pela qual a gramática era ensinada, exceto no caso de L. V., ainda estava presa à forma do método gramática e tradução. Ou seja, o ensino ainda era feito através da apresentação das regras gramaticais, exercícios e automatização do novo conteúdo aprendido.

Também foi possível constatar que o ensino das línguas estrangeiras no colégio, segundo os alunos, não era suficiente para capacitá-los na comunicação oral, que era o foco do novo método de ensino. Logo, se algum aluno quisesse aprender a falar, precisaria de um curso de inglês, como alguns alunos faziam. Um dos motivos, segundo P. R. é a falta de tempo, algo já criticado por Leão (1935) ao comparar o número de horas dedicadas às aulas de línguas estrangeiras no Brasil e ao redor do mundo.

De fato, os resquícios e as práticas do antigo método ainda estavam presentes em sala de aula e possivelmente foi um desafio para os professores da época e para os alunos o uso do método direto, mas, na maioria dos casos, houve sim tentativa do uso da língua durante a aula e a valorização da fala, embora houvesse uma mistura de preceitos, principalmente em relação ao ensino gramatical.

Conclusão

O principal objetivo do trabalho foi recuperar as práticas de ensino e os conteúdos trabalhados nas salas de aula de línguas estrangeiras, principalmente nas de Língua Inglesa, no Colégio Pedro II, entre 1931 e 1961. Através da metodologia utilizada (História Oral) conseguimos atingir esse objetivo e chegamos a reflexões interessantes.

O método direto, também chamado de método “natural” por priorizar a fala, era composto por muitas vertentes, mas pode-se resumi-lo nos seguintes princípios: a fala precisa ser valorizada, pois a aprendemos primeiramente e isso deve ser levado ao ensino de línguas estrangeiras; a gramática não mais deve ser trabalhada de forma descontextualizada, mas através da vivência na língua o aluno aprenderá naturalmente e os alunos deveriam ter uma participação ativa para desenvolverem a fala. Se olharmos esse método e o compararmos com as novas teorias, principalmente as que emergiram na época pós-método, encontraremos diversos problemas no método direto e de fato há. Contudo, em comparação com o método anteriormente utilizado (gramática e tradução), vemos no novo método uma tentativa de avanço em relação ao ensino de língua.

Podemos dizer que algumas práticas de ensino estavam condizentes com o método institucionalizado, como o uso da língua em sala de aula e o estímulo da fala dos alunos. Entretanto, na maioria dos casos, notamos um desvio no que tange ao trabalho com a gramática, que nos pareceu muito próximo ao modo como era ensinado através do método de gramática e tradução. Além disso, a partir das entrevistas notamos que possivelmente não houve um trabalho adequado com as outras habilidades, como a leitura e a escrita.

Também foi interessante perceber o quanto o trabalho com a História Oral pode ser enriquecedor para a história do ensino de línguas, pois a prática docente não é isolada. Pelo contrário, a forma pela qual ensinamos, o modo como arrumamos a sala e até mesmo preceitos que pensamos ser nossos, foram construídos no passado e perpassam muitas gerações. Por exemplo, o uso restrito do inglês em sala de aula, uma prática mais situada (ainda que seja ínfima se compararmos com as práticas atuais), o tratamento com a pronúncia, etc, são visões que até hoje estão presentes em diferentes cursos de inglês e na fala de muitos professores de língua.

A adaptação do roteiro para a temática do trabalho foi de extrema importância para a pesquisa, pois faz parte do projeto de pesquisa, que é condição para que se faça História Oral. Além disso, a adaptação da metodologia para a área da Letras mostrou que, acompanhada dos estudos já feitos na área da história do ensino de língua, a História Oral pode contribuir com um *corpus* de fonte oral rico em memórias, vivências e desdobramentos.

Bibliografia

ALVES, Washington. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. 2009. 93f. Monografia (especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979). 2009. 516f. Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BARBOSA, Afranio G. ; GARCIA, Juliana C. S. ; ZARRO, Maria Izadora M. . História Oral e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: testemunhos pessoais como fontes primárias para uma Sociolinguística Histórica. Revista Helb , v. 9, 2015.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20626, 1931a. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm

_____. Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, p. 4240-4241, 1931b. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. Decreto n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1942. In: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8347.htm

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. In: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>.

BRINTON. D. M.; SNOW, M. A. Teaching English as a Second or Foreign Language. 4th edition. Boston: Cengage, 2014.

CAMPOS, H.G. MIRANDA, M.L. MOURA, R. Estudos de história. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

CHAGAS, R. Valnir C. Didática especial de línguas modernas. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1957.

Decreto n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1942. In: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8347.htm.

GARCIA, Juliana. História Oral e a construção da norma predicada no séc. XX: o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II – Rio de Janeiro. 2016. 58f. Monografia (graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GHIRALDELLI, Paulo. Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia]. 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educa>

dores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf

GOMES, Rodrigo. A instituição do método direto para o ensino de inglês no Brasil (1931-1961). Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

GOMES, Rodrigo. O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção. *Cadernos do Tempo Presente*, n.23, mar./abr. 2016, p. 113-125.

JELVEZ, Julio Alejandro Quezada. História da Educação. I. ed. Curitiba/PR: Ibepex, 2012. v. 1. 156p .

LEÃO. A. Carneiro. O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-36.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. *Revista HELB*, Ano 1, nº. 1.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. História Oral: como fazer, como pensar. São Paulo. Editora Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. Manual de História Oral. São Paulo. Edições Loyola, 2005.

MENEGOLO, Elizabeth; CARDOSO, Cancionila & MENEGOLO, Leandro. O uso da História Oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da Produção Textual. *Revista Ciência e Cognição*, Vol. 9, 2006.

OLIVEIRA, A. S. & CARDOSO, E. L. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (1); pp. 87-101, Maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.

OLIVEIRA, Luciano. Métodos de ensino de Inglês. 1 ed. São Paulo> Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA. Luiz Eduardo Menezes de. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade. São Paulo, 2006.

PALMA FILHO, J. C. (organizador) *Pedagogia Cidadã –Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed..* São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. Approaches and methods in language teaching. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, Elaine Maria. As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SANTOS, Sílvio dos. História educação/Ana Lúcia de O. Morales Vilha, Marilene Lima, Franciele Busico Lima, Patricia Vivolo Rotondaro da Silva - 1. ed. - São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

SILVEIRA, É. S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. MÉTIS: história & cultura, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira / CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (org.) (2003). Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista

Entrevistado (a):

Data de nascimento:

Local de Nascimento:

Locais onde morou: Profissão:

Escolaridade:

Perfil: Extrovertida (); Expansiva (); falante (); calma (); quer conduzir a entrevista ()

Introvertida (); Inibida (); silenciosa (); permite ser conduzida ()

I) TRÊS CAMINHOS DE ABORDAGEM

1) Estratégia: encaminhamento geral.

1-Gostaria de saber um pouco da sua história, de algo marcante que a senhor (a) se lembre da sua infância ou adolescência.

2-Algum fato curioso com a senhora ?;

Ou ainda, perguntar sobre:

3-Como foi a criação dos seus filhos, muito diferente do que é hoje?

Depois mudar o foco da pessoa para a escola:

4-Gostaria de saber um pouco sobre sua escola (nome) na época em que o senhor (a) estudou lá (ambiente escolar).

2) Estratégia: comparação entre épocas.

5-Na sua opinião, existem diferenças muito grandes entre o trabalho feito pelos professores sala de aula na sua época, na sua infância ou na sua adolescência e o trabalho feito hoje em dia, ou o que foi feito na época em que os seus filhos estudaram?

3) Estratégia: abordagem direta.

6-Que lembrança o senhor (a) tem das aulas? Eram boas? Motivadoras? O (a) senhor (a) gostava?

7-Na sua escola, como eram o comportamento dos alunos?

8-Como era o contato entre os professores e alunos nessa época?

9-O (a) senhor (a) se lembra de algum caso engraçado, algum aluno que perturbava? O que o professor fazia, como ele agia?

II) Questões encaminhativas de retomada de turno

10-O que o senhor(a) pensava dos professores? Se alguém fazia algo que o professor desaprovasse, o que acontecia?

11-Os professores salientavam certas coisas como bons modos, asseio, pontualidade, modo de falar?

12-Os professores estimulavam o debate (nas matérias em geral)?

13-Todo mundo tinha o seu próprio livro ou se utilizava mais do caderno?

14-Era comum vocês estudarem ou fazerem pesquisa em grupo? Para alguma matéria, vocês tinham que se reunir para resolver questões ou trabalho de casa?

15-Como eram as aulas de língua (Língua Portuguesa, português, Linguagens)? A Senhora/o senhor lembra como eram dadas as aulas de língua inglesa/ de inglês?

16-Como era o relacionamento do professor com os alunos?

17-O ensino da língua estrangeira era focado na fala, escrita, escuta ou na leitura?

18-Era previsto chegar a ser capaz falar?

19-O senhor/senhora tinha aulas de gramática? Você gostava? Como era ensinado?

20-A questão da decoreba era muito forte ou não?

21-Vocês tinham leitura em sala ou para casa? Silenciosa ou em voz alta? O que o professor pedia que vocês lessem?

22-E redação, vocês faziam? Como é que eles pediam pra fazer? Com que frequência? Em sala, em casa ou as duas coisas? Quais as dificuldades para escrever textos naquela época?

23-Como eram as provas? Eram escritas ou orais?

24-Os alunos podiam falar em português em sala?

25-Quando vocês falavam, os professores costumavam corrigir vocês? Pronúncia? Gramática? O que era considerado erro grave de pronúncia naquela época? O que era sempre corrigido quando o aluno falava ou escrevia?

26-Vocês eram cobrados de falar bem (O que era falar bem)?

27-Na sua época, os colegas que não fossem do Pedro II, também tinham esse tipo de aula?

28-O que era falar bem a língua inglesa naquela época? Era esperado que, ao fim do ensino, o aluno somente lesse ou falasse essa língua?

29-Quando vocês não entendiam alguma palavra, como faziam? Usavam dicionário? Pediam ajuda ao professor? Ele explicava com gestos? Ele apontava imagens em desenhos, estampas, fotos, etc.?

30-O senhor/a senhora gostava das aulas? Valeu a pena ter estudado?

(Nunca esquecer de perguntar se possui livros, cadernos, folhas avulsas de exercícios ou se sabe quem tenha)

ANEXO I- Cessão de Direitos Sobre Depoimento Oral**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO****FACULDADE DE LETRAS****CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

1. Pelo presente documento, eu

Entrevistado(a)

RG:

emitido pelo(a):

residente em (Av./Rua/n./complemento/Cidade/Estado/CEP):

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que tem o direito de optar por ter sempre seu nome citado por ocasião de qualquer utilização ou preservar o completo anonimato de sua identidade.

3. Fica pois a UFRJ plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 2 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Local e Data:

_____, _____ de _____ de _____

(Assinatura do entrevistado/depoente)

(Assinatura do pesquisador (a))

ANEXO II - Decreto nº 833, de 21 de Dezembro de 1931

Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio

O Chefe do Governo Provisório da República do Estados Unidos do Brasil, usando das atribuições que lhe confere o art. 1º, do decreto n. 19.398, de 11 de novembro de 1930,

Resolve:

Art. 1º Ficam extintos os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão, no Externato e no Internato do Colégio Pedro II.

Art. 2º O ensino de línguas vivas, estrangeiras será orientado e fiscalizado por professores contratados pelo ministro mediante proposta do diretor da secção do Colégio em que tenham de servir.

Parágrafo único O professor contratado vencerá anualmente a quantia de 12:000\$000.

Art. 3º Cada matéria, sob a orientação e fiscalização referidas no artigo precedente, será ministradas a turmas compostas, no máximo, de 15 alunos, por professores nacionais ou estrangeiros, admitidos por portaria de contrato, por um ano, nos termos do regimento interno.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

GETULIO VARGAS

Francisco Campos

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 24/12/1931

FONTE: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-de-zembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>

ANEXO III - Instruções para execução do decreto n.º 833, de 21 de Dezembro de 1931.

1240 Quarta-feira 9

DIÁRIO OFFICIAL

Março de 1932

decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1932. — Francisco Campos.

INSTRUÇÕES PARA EXECUÇÃO DO DECRETO N.º 20.833, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1931

Art. 1.º — O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nitidamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único — O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados *Auxiliares*, e, no último, de um professor denominado *Dirigente*, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos *Auxiliares*. A administração daqueles e deste se fará nos termos do artigo 20 destas instruções e seus parágrafos.

DO ENSINO DIRETO

Art. 2.º — As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, no idioma que se tem de ensinar.

§ 1.º — A palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível.

§ 2.º — A língua ensinada em todos os anos do curso será a atual, corrente, a que usam os jornais bem redigidos, a que empregam os escritores contemporâneos mais recomendáveis.

§ 3.º — Só excepcionalmente caberá ao professor a faculdade de recorrer à língua portuguesa para explicações indispensáveis, que ainda não possam ser dadas pelo método direto.

Art. 3.º — No segundo ano do curso, o professor *Auxiliar*, entre outros processos, recorrerá às parafrases e às *versions-thèmes* (versões imitadas de um trecho traduzido), devendo os assuntos ser de dificuldade progressiva.

Art. 4.º — O ensino será ministrado por meio de quadros, livros e demais objetos que sugiram assuntos para o diálogo. Este deve ser constante entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, sob a direção do professor *Auxiliar*.

Art. 5.º — Haverá, outrossim, ditados sobre a matéria dos diálogos, mas sempre após a leitura dos trechos, obedecendo a sequência: "ouvir e falar, ler e escrever".

Art. 6.º — O professor *Auxiliar* verá cuidadosamente pela boa pronúncia dos alunos. Para isso repetirá os elementos de seus indicando a posição

que tomam, no momento, os órgãos do seu aparelho vocal e insistirá para que os alunos disponham pela mesma forma os seus órgãos de fonação, como no caso da emissão do *th* inglês, do *ch* alemão e dos diversos valores sonoros do *e* francês, dando, além dessa noção visual, as explicações necessárias.

Art. 7.º — O professor *Dirigente* deverá, tanto quanto possível, procurar a uniformidade do ensino entre os diversos *Auxiliares*, tomando, entretanto, em consideração, os processos individuais de cada um, quando favoráveis ao ensino, afim de aconselhá-los aos demais.

Parágrafo único — Essa uniformidade se estenderá igualmente ao aparelho escolar: quadros, mapas, livros e demais objetos acessórios do ensino direto.

Art. 8.º — Cumpre, outrossim, ao professor *Dirigente* esforçar-se para que o progresso do ensino seja uniforme entre as diversas turmas do mesmo ano. Para isso a sua fiscalização deve ser constante e intensa.

Art. 9.º — Os *Dirigentes* indicarão aos auxiliares os processos mais eficazes para apurar-se o grau de aproveitamento mensal dos alunos, bem como o número de sabinhas que se devem fazer anualmente.

Parágrafo único. Cabe-lhe igualmente escolher os livros que devem ser usados no ensino dos primeiros anos.

Art. 10.º — A promoção do primeiro para o segundo ano será por médias. No segundo a aprovação dependerá de uma prova escrita, que constará de ditado e resposta a algumas questões, empregando-se em tudo a língua ensinada.

Parágrafo único. A nota de promoção será dada multiplicando-se a média anual por dois, somando a este produto o número obtido como nota de prova escrita e dividindo-se o resultado por três.

Art. 11.º — As noções de gramática ministrada durante os dois anos de ensino deverão ser deduzidas pela própria observação dos discentes e nunca apresentada pelo professor *auxiliar* sob forma teórica ou abstrata de regras.

Parágrafo único. Para este fim, e somente nos casos de extrema necessidade, poderá o professor *auxiliar* recorrer ao idioma nacional, cujo emprego cessará imediatamente, uma vez que a compreensão se faça.

Art. 12.º — Em relação às várias línguas estrangeiras o ensino não deve orientar-se irredutivelmente pelos mesmos processos, desde que elas não apresentem as mesmas analogias em face da nacional. Assim, alguns processos que poderiam ser eficazes e intuitivos no ensino direto do francês não devem ser postos de lado sob o fundamento de não se aplicarem ao de inglês ou do alemão. Caberá ao *dirigente* atender a essas circunstâncias.

Art. 13.º — No último ano do curso o ensino direto compreenderá sumariamente a filologia e a literatura da língua ensinada, o estudo das condições sociais do país, de origem, notícias sobre sua vida urbana e rural, as suas especialidades comerciais e industriais, de forma que o aluno se integre na

posse da língua em todos os seus aspectos.

Parágrafo único. Este ensino complementar ficará a cargo dos *dirigentes*, nos termos dos arts 22 e 24.

Art. 14.º — Para maior eficiência do ensino, em todos os anos do curso, os professores *auxiliares* e o *dirigente* procurarão trazer às aulas jornais, revistas, almanaques e outros quaisquer impressos da língua ensinada, redigidos em boa linguagem, afim de poderem os alunos conhecer não só o idioma atual, vivo do país como também intenciar-se dos assuntos ao mesmo concernentes.

§ 1.º — Para temas de versão ou de composição original, serão preferidos assuntos relativos à vida social e econômica da nação cuja língua está sendo ensinada, além do que se refere à sua literatura, geografia e história.

§ 2.º — Com este intuito os professores animarão também os seus alunos a promover, na medida do possível, uma pequena coleção desses escritos.

Art. 15.º — No último ano do curso haverá para o estudo literário a escolha de um pequeno grupo de escritores de vários gêneros, que serão os autores do programa do ensino direto. Além dos seus escritos, estes autores serão estudados sob o ponto de vista das escolas que seguiram, do relevo que tiveram no quadro literário da sua época, de sua biografia e outros dados interessantes.

Art. 16.º — Os *dirigentes*, de acordo com os auxiliares, formarão os programas de ensino para os primeiros anos do curso de cada língua estrangeira.

Art. 17.º — Os *dirigentes* promoverão reuniões dos *auxiliares*, a que presidirão, para que estes declarem em que ponto se acham dos respectivos programas e alivitem medidas que lhes pareçam oportunas e proveitosas para a melhor eficiência do ensino, dentro, porém, destas instruções.

ORGANIZAÇÃO E PESSOAL

Art. 18.º — As atuais turmas dos anos em que se ensinam as línguas vivas estrangeiras serão desdobradas em pequenas turmas de quinze alunos.

Parágrafo único — Na composição destas pequenas turmas ter-se-ão em conta o sexo, a capacidade e o aproveitamento dos alunos.

Art. 19.º — Em cada uma das casas do Colégio Pedro II haverá um *"dirigente"* para cada língua viva estrangeira e o número de *Auxiliares* necessário para regência das turmas, podendo um *Auxiliar* encarregar-se de mais de uma, a critério do prof *dirigente*.

Art. 20.º — Os *Dirigentes* serão admitidos por contrato assinado com o Ministério da Educação por um prazo de três anos, findo o qual, ficará o mesmo contrato renovado por igual prazo, desde que nada conste em desabono da idoneidade profissional do contratado. Os *Auxiliares* serão designados pelo diretor da sessão respectiva do Colégio, mediante proposta do *Dirigente*, previamente submetida ao Departamento de Línguas.

§ 1.º — A proposta deverá exceder de um terço do número de *Auxiliares* necessários.

§ 2.º — Para as vagas que ocorrerem durante o ano letivo serão formuladas as propostas pela mesma forma e o processo de nomeação obedecerá aos mesmos trâmites.

Quarta-feira 9

DIÁRIO OFICIAL

Março de 1932. 4241

Art. 21 — Será dispensado em qualquer período do ano letivo por proposta do *Dirigente* ou por ato do diretor do Colégio, o *Auxiliar* que se revelar incompetente, pouco assíduo, assim como o que não souber manter a disciplina necessária durante as aulas e o que, por qualquer forma, se tornar inconveniente aos interesses do ensino.

Art. 22 — No último ano de cada língua cessa a divisão em grupos de quinze alunos, sendo então constituídas turmas como as das demais cadeiras, as quais ficarão a cargo dos *Dirigentes* fora das obrigações do seu contrato e nas mesmas condições das atuais turmas suplementares.

Art. 23 — O diretor da seção do Colégio proporá, anualmente, no orçamento interno, a importância a ser paga pela regência de aula.

Art. 24 — Os *Dirigentes*, além do estabelecido no decreto n. 20.833, receberão, como as demais professores suplementares do Colégio, a importância relativa às aulas que derem.

HORARIO E DISCIPLINA

Art. 25 — As aulas de línguas vivas estrangeiras serão entre 11 e 13 horas e 20 minutos.

Art. 26 — Nos intervalos as turmas serão confiadas, para sua movimentação e vigilância, aos inspetores do Colégio Pedro II, como as das demais disciplinas.

DOS EXAMES FINAIS

Art. 27 — Em cada língua serão estudados os autores indicados nestas instruções, únicos sobre que versarão os exames finais.

Art. 28 — A prova escrita constará de tradução e de um exercício de redação na língua ensinada, sendo o assunto dado pela banca examinadora.

§ 1º — Somente nesta prova será permitido o uso do dicionário.

§ 2º — No exame escrito o sortelo recairá sobre todos os autores do programa.

Art. 29 — No exame oral o aluno indicará cinco autores dos que tiver estudado dentro do programa, afim de ser escolhido um deles pela banca examinadora para base do exame. Em seguida será sorteado o ponto; para o que todos os livros do programa estarão preliminarmente subdivididos.

§ 1º — Neste exame se exigirá leitura e tradução de um trecho, comentário sobre o autor, afim de perguntas de matéria gramatical.

§ 2º — Durante a arguição examinadores e examinandos só usarão a língua estrangeira que constitui objeto da prova.

Art. 30 — As presentes instruções só atingem, no corrente ano letivo, as duas primeiras séries.

Art. 31 — Para o ensino, na última série, da língua francesa são indicados os seguintes autores:

Jean Racine — *Andromaque* — Brantôme.

Pierre Corneille — *Le Cid*.

La Rochefoucauld — *Maximas*.

La Fontaine — *Fables*.

Mme. de Sévigné — *Lettres*.

Molière — *Tartuffe* — *Le Misanthrope* — *Malade Imaginaire*.

Rossuet — *Oraisons Funèbres*.

Fénelon — *Télémaque* — *Dialogue des Morts*.

Montesquieu — *Esprit des Lois* — *Lettres Persanes*.

Jean Jacques Rousseau — *Extraits*.

Voltaire — *La Henriade* — *Histoire de Charles XII*.

Victor Hugo — *Notre Dame de Paris* — *Légende des Siècles*.

Lamartine — *Premières Méditations* — *Histoire de la Revolution de 1848*.

Alfred de Musset — *Poésies Nouvelles*.

Bernardin de Saint-Pierre — *Paul et Virginie* — *Harmonies*.

Pierre Loti — *Le Désert* — *Au Maroc*.

Alphonse Daudet — *Contes de mon moulin* — *Le Nabab*.

Paul Bourget — *André Cornélis*.

Renan — *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* — *Essais de Morale et de critique*.

Taine — *Philosophie de l'Art*.

Art. 32 — Para o ensino na última série da língua inglesa são indicados os seguintes autores:

Dickens — *David Copperfield*.

Emerson — *Essays*.

E. Poe — *Tales*.

George Eliot — *Silas Marner*.

Goldsmith — *The Vicar of Wakefield*.

Kerome K. Jerome — *Tree men in a boat*.

Kipling — *Plain tales from the hills*.

Lamb — *Tales from Shakespeare*.

Mark Twain — *Life on the Mississippi*.

Shakespeare — *Julius Cesar*.

Stevenson — *The art of writing*.

Thackeray — *The four Georges*.

Art. 33 — Para o ensino na última série da língua alemã são indicados os seguintes autores:

Lessing — *Nathan der Weise*.

Herer — *Der Cid*.

Goethe — *Hermann und Dorothea* — *Fausto* — 1ª parte.

Schiller — *Wilhelm Tell* — *Maria Stuart*.

Chamisso — *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*.

Uhland — *Balladas*.

Theodor Storm — *Immensee*.

Gottfried Keller — *Das Singspiel*.

Sudermann — *Frau Sorge*.

Hauptmann — *Die Weber*.

Nietzsche — *Also sprach Zarathustra*.

Hermanu Herse — *Peter Karmezind*.

Ministerio da Educação e Saúde Pública — *Diretoria Geral do Expediente* — Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1932. — H. de Farias, diretor geral.

EXPEDIENTE DO SR. DIRETOR GERAL

Dias 7 e 8 de março de 1932

Solicitaram-se providências:

Ofício circular n. 398 — Ao diretor geral do Departamento Nacional do Ensino e às demais repartições subordinadas, exeto o Departamento de Saúde Pública, no sentido de informar, com urgência, tendo em vista a legislação em vigor sobre acumulações remuneradas, as feitas as opções, os funcionários daquelas repartições que acumulavam foram exonerados, bem como si os cargos julgados de acumulação permitida apresentarem incompatibilidade de horário.

Comunicou-se:
Ofícios:

N. 393 — Ao diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, que o Sr. Ministro, por despacho de 29 de fevereiro último, deferiu o requerimento em que Frederico Raimundo Lopes Freire Barata pediu lhe seja concedida matrícula na 1ª série do curso daquela Faculdade, prevalecendo para tal admissão o exame vestibular, prestado naquele instituto, no ano de 1926.

N. 394 — Ao diretor geral da Assistência e Psicopatas, em resposta ao ofício n. 135, de 10 de fevereiro findo, que o Sr. Ministro resolveu, por despacho de 4 do corrente, sejam prestados esclarecimentos que melhor fundamentem a necessidade das nomeações propostas no aludido ofício.

N. 396 — Ao inspetor geral do Ensino Profissional Técnico, ter o Sr. Ministro aprovado a designação da adjunta Maria Olívia Leal de Albuquerque para substituir a professora do curso primário da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, Olívia dos Santos Maia, que se acha licenciada.

N. 397 — Ao reitor da Universidade do Rio de Janeiro, que o Sr. Ministro resolveu, que o professor Luiz Antonio da Silva Santos continue na situação em que se encontrava o ano passado, percebendo por conta das rendas da Faculdade de Medicina daquela Universidade, a mesma gratificação.

Remeteram-se:

Ofícios:

N. 388 — Ao diretor geral do Departamento do Ensino, o processo 646/32, desta Diretoria Geral, relativo ao requerimento em que Floriano de Freitas, tendo o curso de madureza feito no Mackenzie College, de S. Paulo, solicita inscrição no exame vestibular da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro.

N. 390 — Ao Consultor Jurídico deste Ministerio, o processo 7.977/31, desta Diretoria Geral, relativo ao registro do diploma do arquiteto francês Henri Paul Pierre Sajous, afim de ser emitido parecer a respeito.

Departamento Nacional de Saúde Pública

DIRETORIA DO EXPEDIENTE SECRETARIA GERAL

Comunicaram-se:

Ao Sr. ministro de Estado das Relações Exteriores, em resposta ao aviso P138/542.56 (96), de 15 de fevereiro último, que encaminhou a este Ministerio o requerimento do Dr. Celso Taddei, que o referido medico deve dirigir-se ao Serviço Sanitário do Rio Grande do Sul, amparado no art. 14 do decreto n. 20.931, de 11 de janeiro deste ano, que permite a clinica nos respectivos Estados aos profissionais diplomados por faculdades estrangeiras com mais de 10 anos de clinica no país. (Aviso E. 25).

Ao diretor de Higiene do Estado da Bahia, hayer sido retirado do mercado desta Capital, por intermedio da Inspeção de Fiscalização de Generos Alimentícios, o azeite dende, julgado impróprio para o consumo, solução essa

